

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UNE ANALYSE DESCRIPTIVE DE LA PROGRESSION
DES POPULATIONS ÉTUDIANTES DE PREMIER
CYCLE À L'UNIVERSITÉ.

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR

CHANTAL CYR

AOÛT 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans la collaboration de plusieurs personnes. Je tiens donc à remercier tous ceux et celles qui ont permis sa réalisation à commencer par mes deux co-directeurs: Pierre Doray enseignant à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et membre du Centre Interuniversitaire de Recherche en Sciences et Technologies (CIRST) et Pierre Chenard directeur de la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (DRERI) de l'Université du Québec et membre du Centre Interuniversitaire de Recherche en Sciences et Technologies (CIRST).

J'aimerais aussi mentionner Sylvie Bonin, agente de recherche à la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (DRERI) de l'Université du Québec qui, de Québec, s'est assurée de préparer et d'acheminer les données de l'enquête ICOPE nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, Lucie Comeau, responsable du centre de documentation du Centre Interuniversitaire de Recherche en Sciences et Technologies (CIRST) qui a su faciliter l'accès à la documentation dont j'avais besoin ainsi que Marie-Andrée Desgagnés, secrétaire de direction au Centre Interuniversitaire de Recherche en Sciences et Technologies (CIRST), qui m'a été d'un grand secours pour régler certains problèmes techniques qui se sont présentés durant la période passée au CIRST pour la production de ce document.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	VII
SOMMAIRE	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
REPÈRES THÉORIQUES	5
1.1 Tour d'horizon de la littérature	5
1.2 Typologie	18
CHAPITRE 2	
ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE	26
2.1 Provenance des données	26
2.2 Enquête ICOPE	27
2.3 Présentation sommaire des variables	30
2.4 Limitations de la recherche	31
CHAPITRE 3	
ANALYSE DESCRIPTIVE DES ÉTUDIANTS ¹ ATYPIQUES	33
3.1 Caractéristiques générales	33
3.1.1 Sexe	33
3.1.2 Groupes d'âge	34
3.1.3 Scolarité des parents	35
3.1.4 Répartition régionale	36

¹ NOTA BENE: La forme masculine est utilisée pour alléger la lecture et ne se veut en aucun cas une forme de discrimination.

3.2	Cheminement antérieur	37
3.2.1	Occupation l'année avant l'inscription	37
3.2.2	Dernière fréquentation scolaire	37
3.2.3	Interruption d'études précédentes	38
3.2.4	Dernier diplôme obtenu	38
3.2.5	Première présence à l'université	39
3.3	Choix du programme et projet scolaire	39
3.3.1	L'intérêt pour le programme	40
3.3.2	Le choix du programme d'études	42
3.3.3	Les aspirations face au diplôme	44
3.3.4	Intentions	46
3.3.5	Les motivations	47
3.4	Mode de poursuite des études	48
3.4.1	Régime d'études	48
3.4.2	Base d'admission	48
3.4.3	Durée du programme	49
3.4.4	Moment des cours	50
3.4.5	Persévérance	50
3.5	Conditions de vie	52
3.5.1	Situation résidentielle	52
3.5.2	Situation familiale	52
3.5.3	Rapport à l'emploi	53
3.5.4	La situation financière	55
3.5.5	Le déplacement	55
3.6	Discussion	56

CHAPITRE 4	
ANALYSE COMPARATIVE DES ÉTUDIANTS ATYPIQUES ...	67
4.1 Effet UQO	67
4.2 Catégories générales	68
4.2.1 Sexe	68
4.2.2 Groupes d'âge	68
4.2.3 Scolarité des parents	69
4.3 Cheminement antérieur	69
4.3.1 Occupation 12 mois avant l'inscription	69
4.3.2 Dernière fréquentation scolaire	70
4.3.3 Interruption des études antérieures	70
4.3.4 Dernier diplôme obtenu	71
4.3.5 Première présence à l'université	71
4.4 Choix de programme et projet scolaire	71
4.4.1 L'intérêt pour le programme	71
4.4.2 Choix du programme	73
4.4.3 Les aspirations face au diplôme	74
4.4.4 Intentions	75
4.5 Mode de poursuite des études	76
4.5.1 Régime d'études	76
4.5.2 Base d'admission	76
4.5.3 Durée du programme	76
4.5.4 Moment des cours	76
4.6 Conditions de vie	77
4.6.1 Situation résidentielle	77
4.6.2 Situation familiale	77
4.6.3 Occupation d'un emploi et heures travaillées	78
4.6.4 Évaluation de la situation financière et sources de revenus	79
4.6.5 Moyen de transport et durée de voyage	79
4.7 Discussion	80

CONCLUSION	87
APPENDICE A	
TABLEAUX DU CHAPITRE 3	93
APPENDICE B	
TABLEAUX DU CHAPITRE 4	108
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE ICOPE	140
LISTE DES RÉFÉRENCES	157
OUVRAGES CONSULTÉS	160

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Schéma représentant les fonctions du système scolaire et ses dimensions selon Dubet	14
2.1	Comparaison entre la population totale d'étudiants par établissement d'enseignement et le nombre de répondants selon l'année d'enquête	29
2.2	Liste des variables utilisées pour l'analyse	31
3.35	Principales caractéristiques communes et distinctives entre les trois types d'étudiants	57
4.33	Différences significatives et non significatives par variable selon le type d'étudiants	81

SOMMAIRE

La population étudiante universitaire au Québec a connu de multiples changements. Ce sont les transformations des caractéristiques des étudiants universitaires de premier cycle au cours des années 1990 qui feront l'objet de ce mémoire. Afin de savoir qui sont ces étudiants, nous utiliserons les données recueillies dans le cadre de la recherche sur les Indicateurs des Conditions de Poursuite des Études (ICOPE) réalisée par le bureau de la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (DRERI) de l'Université du Québec.

Le but de cette analyse est d'avoir une meilleure connaissance des caractéristiques des étudiants des années 1990 en les identifiant par catégories d'étudiants. La définition des deux premiers types d'étudiants, traditionnels et adultes, nous a permis de créer un groupe intermédiaire: les étudiants atypiques. La création de cette typologie permet de faire ressortir l'hétérogénéité des individus qui fréquentent l'université, que ce soit au plan des caractéristiques personnelles, du cheminement scolaire, du processus de choix de formation et projet scolaire, du mode de poursuite des études ou encore, des conditions de vie. De plus, le fait de disposer de trois périodes d'enquêtes a rendu possible une comparaison dans le temps pour vérifier l'évolution des caractéristiques de chacune des catégories d'étudiants.

Les objectifs poursuivis par cette analyse descriptive et comparative sont d'identifier les étudiants traditionnels et adultes par rapport aux étudiants atypiques. Deuxièmement, il s'agit d'évaluer la proportion de chacun de ces groupes. Ensuite, nous avons un objectif de description des caractéristiques générales des étudiants, de leur cheminement antérieur, de leur choix de programme et projet scolaire, de leur mode de poursuite des études ainsi que de leurs conditions de vie. Cette partie descriptive est suivie d'une analyse comparative répondant à l'objectif d'observer l'évolution des caractéristiques de chacune des catégories d'étudiants.

Nous avons pu constater la grande hétérogénéité qui caractérise le groupe des étudiants atypiques. Nous avons aussi remarqué que l'étudiant traditionnel demeure, mais avec quelques variantes dont la présence des étudiants de sexe féminin et une diversification des origines quant à la scolarité des parents par exemple. Aussi, il apparaît que les caractéristiques des différentes catégories d'étudiants définies variaient parfois beaucoup malgré la courte période couverte par l'enquête ICOPE.

Étudiant universitaire, université, étudiant traditionnel, étudiant adulte, parcours scolaire.

INTRODUCTION

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'enseignement supérieur au Québec connaît une croissance exponentielle en termes d'effectifs étudiants. Cette situation correspond à une réalité commune aux pays industrialisés occidentaux. La démocratisation de l'enseignement supérieur et le développement de l'éducation des adultes contribue à augmenter l'accès aux études supérieures et ainsi, à la massification de l'université. La démocratisation permet aussi une féminisation des effectifs étudiants ce qui ne sera pas sans favoriser l'accroissement de la population étudiante.

Les années 1960 ont amené un vent de renouveau qualifié au Québec de «révolution tranquille». Ce fut une période de changements dans tous les domaines : politique, économique, culturel, social. Surtout, il y a une volonté de démocratiser l'accès à la formation introduite par la Commission Parent qui a préparé la réforme de l'éducation. Une des recommandations du rapport Parent (1965, p.248-249) fut la création de l'Université du Québec (UQ) ce qui viendra modifier considérablement le visage de l'enseignement supérieur dans la province. L'UQ a été envisagée en réseau, ce qui a conduit au rapprochement de la formation universitaire et de la population par l'implantation de constituantes du réseau en région, permettant ainsi aux gens d'avoir accès à la formation universitaire sans avoir à quitter leur région de résidence. Tout cela a donc rendu possible une certaine démocratisation dans l'accès à l'enseignement supérieur. Ce fut le début de nombreux changements dans la composition des effectifs étudiants de niveau universitaire.

En 1966-67, le Québec compte 46 380 étudiants inscrits au premier cycle dans les différentes universités. Déjà en 1971-72, il y en a 79 380, en 1976-77 ce nombre augmente à 124 347 pour atteindre ensuite 165 197 en 1981-82 et enfin, 200 259 en 1986-87 (La Haye, 1988, p.8). En 20 ans, les étudiants deviennent quatre fois plus nombreux. En 2001, une légère baisse se fait toutefois sentir avec 189 452 étudiants (Gouvernement du Québec, 2003).

Cependant, nous pouvons nous poser la question de savoir si cette croissance quantitative s'est aussi accompagnée d'un changement qualitatif qui se manifeste par une modification des caractéristiques des effectifs étudiants. Nous explorons cette question puisque le sujet abordé dans ce mémoire traite des changements de la clientèle de premier cycle au sein des universités québécoises. Plus précisément, il s'agit de savoir quelles sont les caractéristiques des étudiants universitaires de premier cycle au cours des années 1990 au Québec.

Le profil des étudiants s'est diversifié avec une plus grande accessibilité de l'enseignement supérieur qui a conduit à sa massification. Ce processus s'est accompagné d'une implication au niveau de l'État qui a pris le relais des communautés religieuses dans la gestion du système scolaire. La massification a affaibli numériquement le poids de l'«héritier» (Bourdieu et Passeron, 1964), figure étudiante dominante de l'université avant la révolution tranquille, et elle a entraîné la transformation des caractéristiques sociales et scolaires de la population étudiante et des modes de vie qui la particularise.

Les étudiants constituent aujourd'hui un monde de plus en plus hétérogène autant sur le plan de leurs parcours scolaires que de leurs caractéristiques individuelles. Ainsi, les cheminements traditionnels semblent être devenus minoritaires. Comme le résume bien Chenard (1997, p.13) : «L'université est un univers complètement ouvert, dans un sens, parce qu'on y circule de nos jours de multiples façons, à des moments divers de sa vie, à des rythmes variés, avec des objectifs multiples, dans des conditions différentes et à plusieurs reprises dans une vie.». C'est la diversité qui caractérise la population étudiante actuelle. Il s'agit maintenant d'un groupe non homogène et les trajectoires scolaires des étudiants (les parcours) sont très différenciées. Les conditions de vie et d'études se sont aussi transformées au fil des années.

L'étude proposée dans ce mémoire consiste en une recherche empirique descriptive et comparative qui porte sur les caractéristiques des étudiants universitaires de premier cycle. Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs auteurs (Cloutier, 1990; Galland, 1995; Chenard, 1997; Erlich, 1998) s'entendent pour dire que les clientèles universitaires ont

changé, qu'elles sont de plus en plus hétérogènes. C'est pourquoi nous croyons qu'il est pertinent de connaître et de caractériser les étudiants qui fréquentent l'université. L'analyse des transformations et de l'évolution des caractéristiques de la population étudiante au cours des dernières années nous permettra de mieux connaître les étudiants universitaires.

L'objectif général de cette analyse est donc de décrire une réalité, celle de savoir qui sont les étudiants universitaires à l'aube du XXI^e siècle. Pour ce faire, nous allons dresser un portrait des étudiants de premier cycle qui font leur entrée au niveau universitaire en identifiant trois catégories d'étudiants: traditionnels, adultes et atypiques.

Deux questions principales guident notre démarche de recherche. La première consiste à déterminer le poids quantitatif de chacun de ces groupes d'étudiants tandis que la seconde cherche à connaître le degré d'homogénéité des catégories d'étudiants définies en termes social et scolaire. La réponse à ces questions nous permettra de savoir s'il est justifié de distinguer une nouvelle catégorie d'étudiants, ceux qui sont désignés par l'appellation «atypique» par rapport aux catégories classiques (traditionnels et adultes). Les données utilisées proviendront de cinq établissements du réseau de l'Université du Québec et sont le fruit d'une enquête interne au réseau réalisée à trois occasions soit en 1993, en 1996 et en 2001.

Les objectifs spécifiques liés à ces interrogations sont les suivants:

- 1- Identifier les étudiants traditionnels et adultes par rapport aux étudiants qualifiés d'atypiques.
- 2- Évaluer la proportion de ces trois groupes et en préciser les traits sociaux et éducatifs.
- 3- Décrire les caractéristiques générales des étudiants atypiques, leur cheminement antérieur, leur processus d'orientation et projet scolaire ainsi que leur mode de poursuite des études et conditions de vie afin de déterminer leur homogénéité.
- 4- Observer l'évolution des caractéristiques de chaque catégorie d'étudiants selon les trois années d'enquête afin de mettre en évidence les changements qui peuvent être significatifs dans le temps à l'intérieur de chacun des groupes.

Le premier chapitre est consacré à une brève revue de littérature sur les étudiants concernant les différents thèmes abordés: les inégalités sociales, les caractéristiques étudiantes, les parcours scolaires, les modes de poursuite des études incluant la persévérance et les conditions de vie. Nous pourrions ainsi faire ressortir les aspects qui ont retenu l'attention des chercheurs en fonction de la présente recherche.

Dans le second chapitre, nous présentons la démarche qui a conduit à la définition retenue pour les catégories étudiées. Aussi, nous abordons la question de la provenance des données utilisées pour réaliser cette analyse. Ensuite, nous présentons les variables étudiées et enfin, nous expliquons les limites de notre analyse.

Pour le troisième chapitre, nous procédons à une analyse descriptive des données afin d'obtenir une information de base sur la population étudiante que nous avons qualifiée d'«atypique». Le but consiste à bâtir le profil sociologique et scolaire des étudiants en combinant les trois enquêtes. Cet exercice nous permet de voir si la catégorie «atypique» est relativement homogène et la comparaison des caractéristiques avec les deux autres groupes sert à mettre en relief les points communs mais aussi les divergences afin de pouvoir évaluer l'ampleur de l'hétérogénéité des clientèles.

Enfin, le quatrième chapitre consiste à étudier les différentes cohortes à des moments différents. Nous désirons vérifier si les caractéristiques des différents types de clientèles universitaires sont constantes dans le temps ou, au contraire, si nous pouvons percevoir une évolution de celles-ci. Cette analyse reprend les principes des études faites dans les années 1950 et 1960 et que nous pouvons résumer en citant Masson (2001, p. 496) : «...des études qui cherchent à saisir les différences internes d'une population donnée et les caractéristiques des groupes ainsi définis et leurs comportements spécifiques.»

Nous terminons ce travail par une brève conclusion qui fait ressortir les principaux faits saillants de l'analyse. Nous verrons que cette analyse ne constitue qu'un début de réflexion et qu'il reste encore beaucoup à découvrir et à expliquer sur l'évolution des clientèles étudiantes qui fréquentent l'université.

CHAPITRE I

REPÈRES THÉORIQUES

Ce premier chapitre traite de l'évolution des recherches ayant pour thème les étudiants depuis les années '50. Nous verrons de quelles façons le sujet des étudiants a été traité selon différents auteurs au fil du temps. Les thèmes abordés portent sur les caractéristiques des étudiants, le cheminement scolaire, le parcours scolaire, le mode de poursuite des études et les conditions de vie. Nous proposons ensuite une typologie regroupant les étudiants selon qu'ils correspondent au profil traditionnel, adulte ou atypique. Cette catégorisation permet ainsi de mettre en rapport les différentes caractéristiques des étudiants universitaires de premier cycle pour certains établissements du réseau de l'Université du Québec.

1.1 Tour d'horizon

Les premières collectes de données portant sur les étudiants comme objet d'étude sont réalisées dans les années '50. Plusieurs institutions et groupes de recherche internationaux tel que l'Institut National d'Études Démographiques (I.N.E.D.) et l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) en France ou encore l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (O.C.D.E.) par exemple ont recueilli des données pour traiter de la question des étudiants et de leurs caractéristiques. Différentes thématiques retiennent l'attention des chercheurs, mais le thème des inégalités sociales par rapport à l'éducation est l'un des premiers à intéresser les chercheurs dans un contexte où la volonté de démocratisation de l'enseignement se répand rapidement dans les sociétés industrielles occidentales d'après-guerre.

Ainsi, dans les années '60 et '70, la question de l'inégalité préoccupe les chercheurs qui proposent différentes visions de la reproduction des inégalités face à l'école en France. En 1964, Bourdieu et Passeron (1964, 1970) publient leur analyse portant sur les «héritiers». Ils démontrent que le système scolaire est organisé de telle façon qu'il permet la légitimation des inégalités sociales en posant les étudiants égaux en droits et en devoirs et qu'il contribue ainsi à légitimer l'ordre établi. Ils expliquent aussi que c'est le «capital culturel» légué par les parents qui influence les choix et les parcours scolaires des étudiants marquant ainsi la formation universitaire par les inégalités sociales dans l'accès aux études et dans la réussite scolaire.

Les inégalités sociales résultent d'une distribution inégale du capital hérité de ses parents en lien avec la place qu'ils occupent dans la société. Ces étudiants sont qualifiés comme tel puisqu'ils reçoivent en héritage un «capital culturel» qui les avantage dans le système d'éducation. L'«héritier» est défini comme étant de sexe masculin, jeune, d'origine sociale supérieure et dont le père occupe une profession libérale ou une position de cadre supérieur ou d'industriel. Il provient d'un milieu familial qui lui permet de développer certaines habitudes et attitudes culturelles qui sont mobilisées dans son parcours scolaire. Ces caractéristiques héritées de la famille reposent sur le style, le goût, l'esprit ou, autrement dit, le savoir-faire et le savoir-vivre nécessaire dans le système scolaire.

Le système scolaire repose sur le principe de l'égalité formelle des individus devant l'école et il explique les différences de réussite par les inégalités naturelles (ou de dons) entre les individus. Le diplôme vient donc sanctionner ce qui va de soi, les qualités déjà acquises dans le milieu social. Les habitus culturels reçus de la famille vont orienter les choix et les valeurs des étudiants qui diffèrent selon le milieu d'origine. Le milieu scolaire vient donc légitimer l'ordre social en perpétuant les inégalités sociales sous le couvert d'inégalités naturelles.

Dans un même ordre d'idées, le rapport Coleman déposé aux Etats-Unis en 1966 (Hassenfolder : 1990, p.19-58) explique les impacts des différences raciales, de couleur, de religion et d'origine nationale sur l'égalité des chances en éducation. Le point marquant de ce

rapport est de constater que les différences à l'intérieur des écoles sont plus grandes encore que celles qui peuvent exister entre les établissements scolaires dans la composition sociale de la clientèle. Aussi, l'enquête révèle que ce sont les caractéristiques sociales de l'environnement familial, principalement le niveau de scolarité des parents, qui expliquent les différences de «rendement» des écoles. Une école qui reçoit une clientèle dont les parents ont une faible scolarisation a vraisemblablement plus de chances de voir ses niveaux de réussite plus faibles que celles dont les parents sont scolarisés. La conclusion est donc que ce ne sont pas les écoles qui doivent être harmonisées mais plutôt les étudiants à l'intérieur des établissements d'enseignement.

Quelques années plus tard, Boudon (1973) réagit à l'analyse sur les «héritiers» de Bourdieu et Passeron (1964) et à leur second ouvrage qui traite de la «reproduction» (1970) en invoquant la rationalité des étudiants dans les choix qu'ils font en tenant compte de leur origine sociale, selon les avantages et les coûts impliqués par leurs décisions.

Pour Boudon, le seul héritage culturel ne suffit pas à expliquer les inégalités en éducation. L'ambition et la stratégie des enfants ont un rôle à jouer dans leur cheminement malgré la présence d'inégalités. Ils disposent d'une certaine capacité d'action et n'agissent pas uniquement comme des êtres passifs résignés à subir leur destin à l'intérieur d'un processus d'élimination déterminé et mis en place dans le système d'enseignement. La théorie de la reproduction lui semble trop déterministe et ne tient pas compte des acteurs.

Par exemple, des parents de milieu modeste peuvent encourager leur enfant à vouloir occuper une place qui ne leur est pas nécessairement prédestinée à l'origine en l'incitant à faire des efforts pour obtenir un statut social supérieur à celui qu'ils occupent. Les encouragements des parents et l'ambition des enfants peuvent contribuer à modifier les effets de reproduction des inégalités malgré le fait que celles-ci demeurent en partie.

L'accessibilité grandissante de l'éducation et la démocratisation se généralisant, les chercheurs (La Haye, 1988; Cloutier, 1990; Conseil supérieur de l'éducation, 1992, Galland, 1995; Chenard, 1997; Erlich, 1998) constatent qu'à l'accroissement du nombre d'étudiants

correspond la diversification de ces derniers. Devant cette augmentation de la clientèle étudiante, les analyses de ces chercheurs font ressortir la disparité des caractéristiques des étudiants et leur évolution. Les caractéristiques sociales, économiques, culturelles dont ils sont porteurs apparaissent de moins en moins homogènes.

Au Québec, La Haye est très productif au cours des années 1980 et 1990. Il produit plusieurs études quantitatives sur la croissance des effectifs étudiants. Il nous permet d'avoir un aperçu de l'ampleur de la croissance du nombre d'étudiants au Québec. Son étude (1988) nous informe qu'en 1966-67, il y avait 46 380 étudiants de premier cycle universitaire au Québec et que vingt ans plus tard, en 1986-87, ce chiffre augmente à 200 259 étudiants. Cela correspond à quatre fois plus d'étudiants en seulement vingt ans.

De plus, il note que les universités francophones connaissent une croissance plus grande que les universités anglophones et qu'il y a eu augmentation de la fréquentation à tous les cycles, particulièrement pour le régime d'études à temps partiel. Il observe aussi davantage d'étudiants dans la tranche des trente ans et plus ce qui a pour effet d'élever l'âge moyen des effectifs étudiants d'environ deux ans. De plus, il constate un renversement dans la fréquentation des études du rapport temps complet - temps partiel à partir de 1978-79. Enfin, la poursuite à temps partiel est ce qui contribue le plus à l'accessibilité aux études.

Au début des années 1990 apparaît un intérêt pour ce qui est appelé les «nouveaux étudiants». Cloutier (1990) va s'interroger sur les ressemblances et les différences des nouveaux étudiants au Québec en rapport avec l'étudiant traditionnel afin de comprendre les impacts des premiers sur le second. Elle va identifier les caractéristiques liées au modèle traditionnel de l'étudiant et, par opposition, celles qui identifient les nouvelles clientèles.

La définition de l'étudiant universitaire traditionnel au début des années 1960 selon Cloutier rassemble les caractéristiques suivantes:

«... il était du genre masculin, jeune, dont les parents provenaient des classes sociales supérieure et moyenne-supérieure, fréquentant une université située dans un grand centre urbain, inscrit à temps complet aux études de premier cycle, dans des disciplines de type humaniste ou professionnel, n'ayant pas interrompu ses études après l'obtention d'un diplôme collégial et fréquentant en aussi grand nombre une université anglophone que francophone.» (p. 13)

Les caractéristiques identifiées pour les nouveaux étudiants se résument par le fait qu'il y a plus de femmes et qu'elles étudient à temps partiel. De plus, il y a une augmentation de la fréquentation des étudiants âgés de plus de trente ans qui sont inscrits, en général, à temps partiel. Cloutier constate que les femmes sont devenues majoritaires à l'université dans les études de premier cycle. Elle mentionne aussi que les étudiants de quinze à vingt-neuf ans sont majoritaires. Aussi, elle démontre la relation entre l'âge ou le genre et le régime d'études et que l'occupation d'un emploi augmente la probabilité de suivre un cheminement discontinu et de cumul du travail et des études.

Enfin, elle se questionne sur la disparition potentielle de l'étudiant traditionnel qui demeure, mais qui évolue quelque peu. Cloutier note une évolution au niveau de l'occupation d'un emploi rémunéré qui connaît une augmentation chez ce dernier. En conclusion, elle suggère de faciliter la poursuite des études des nouvelles clientèles qui se multiplient et qui conduisent inévitablement à l'établissement de nouveaux rapports sociaux.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1992) aussi s'intéresse aux nouvelles populations étudiantes qui fréquentent l'enseignement supérieur. Le rapport intitulé «Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer» souligne les caractéristiques de ces nouvelles populations, à commencer par la prépondérance des femmes tant dans les collèges que dans les universités. Une deuxième caractéristique réside dans la gamme d'âge qui s'est étendue ce qui démontre l'ouverture de l'université à des clientèles autres que l'«héritier». Le CSE explique aussi que la population étudiante a développé une diversité ethnique et linguistique ainsi qu'une diversité socio-économique. La plus grande différence entre les caractéristiques des étudiants du collégial et ceux des universités a trait à leur situation financière. Le revenu annuel des étudiants des collèges est inférieur à celui des étudiants universitaires, mais ils reçoivent plus d'aide de leurs parents. L'endettement aussi est moins élevé au collégial qu'à l'université. Enfin, le rapport fait ressortir la disparité des formations antérieures des étudiants du collège et de l'université.

Autrement dit, les nouvelles populations étudiantes amènent des changements dans les caractéristiques des groupes étudiants. Un des éléments les plus marquants dans la diversification des étudiants est l'arrivée massive des femmes aux ordres d'enseignement supérieur, élément qui revient dans les analyses précédentes. Aussi, la relation que les étudiants entretiennent avec leurs études, avec le travail et avec le milieu de l'éducation démontre les modifications subies. De plus en plus, la poursuite d'études répond à des buts utiles, rentables. Les étudiants investissent dans les études espérant ainsi améliorer leur sort professionnel et socio-économique.

En regard des caractéristiques liées aux modes de vie, un des changements consiste au fait que les étudiants utilisent de multiples stratégies dans la poursuite de leurs études, ce qui est mis en évidence par des parcours non linéaires. De plus, ils gèrent leur temps différemment en consacrant moins de temps aux études en dehors des cours et plus de temps au travail rémunéré. En effet, le cumul du travail et des études se généralise avec l'occupation d'un emploi à mi-temps ou à temps complet durant l'année scolaire. Les revenus gagnés servent aux besoins essentiels ou à diminuer l'endettement lié aux études et parfois, ils procurent simplement un plus grand confort.

Le rapport du CSE se termine par certaines recommandations: entre autres que l'augmentation des possibilités d'accès aux études ne suffit pas et qu'il faut aussi accroître les chances de réussite. De plus, ce rapport suggère de reconnaître la diversité des cheminements en adoptant une pédagogie différenciée pour répondre aux besoins en lien avec cette diversité. Le rapport propose aussi d'offrir un meilleur soutien aux étudiants en difficulté ou défavorisés afin d'accroître la réussite de ces derniers. Il apparaît donc que ces changements sont là pour demeurer.

D'autres auteurs adoptent une approche comparative afin de décrire et caractériser un type d'étudiants précis. Terenzini et ses collaborateurs (1996) aux États-Unis identifient les «étudiants de première génération» pour les distinguer par rapport à ceux dont les parents ont eu accès à une scolarité supérieure. Dans une enquête faite en 1992, Terenzini évalue à 30,7% la proportion d'étudiants de première génération. Les principales caractéristiques qu'il

fait ressortir concernant ces étudiants se résument ainsi: ils proviennent généralement de familles à faible revenu, ils ont des origines familiales hispaniques, ils ont un degré d'aspiration plus faible, ils ont des habiletés en lecture, mathématiques et pensée critique moins développées, ils reçoivent moins d'encouragement de la part de leur famille et ils s'intègrent moins avec les pairs et parle moins avec les professeurs. Ce sont souvent des femmes. Leur âge est plus élevé que les autres étudiants. Elles ont souvent des enfants à charge et ont besoin de plus de temps pour compléter leurs études. Aussi, les étudiants de première génération sont plus certains de leur choix d'un domaine de spécialisation. Ils travaillent plus d'heures en dehors de l'école. Pour terminer, les auteurs annoncent que ce groupe d'étudiants va augmenter encore dans les années à venir. Ces caractéristiques ne sont pas sans faire penser à la réalité de maints adultes qui effectuent un retour aux études, soit pour se perfectionner, soit pour effectuer un changement de carrière.

Quelque temps plus tard, Chenard et al. (1997, p.6-10) dressent un aperçu de l'évolution des effectifs universitaires au Québec depuis 1970 et indiquent les principaux mouvements qui affectent les effectifs étudiants de l'enseignement supérieur:

- le développement des études supérieures qui comptent de plus en plus d'étudiants;
- une augmentation de la fréquentation scolaire universitaire à temps partiel au 1er cycle universitaire dans les années 1960 à 1980, mais en décroissance depuis;
- la fréquentation des étudiants varie énormément d'un secteur disciplinaire à un autre;
- que la présence des femmes en augmentation croissante ainsi que le vieillissement des effectifs étudiants depuis les années 1970.

Bref, autant de changements qui mettent en évidence l'éloignement de la figure étudiante de l'«héritier».

L'analyse de Erlich (1998) sur les «nouveaux étudiants» apporte un regard différent sur ces derniers en se souciant non pas seulement de l'individu qui étudie, mais aussi de l'être social qu'est ce dernier avec un mode de vie particulier incluant une existence en dehors des études. L'auteure souligne les différences entre les étudiants, mais aussi certains phénomènes d'agrégation entre eux. Jusqu'aux années 1960, la figure de l'«héritier» domine l'institution universitaire. Toutefois, les modifications dans le recrutement des étudiants amènent une

massification rapide qui conduit au renouvellement du groupe étudiant et permet une certaine démocratisation.

Au niveau quantitatif, la demande croissante de formation, l'accession des femmes aux études supérieures et la diversification de l'offre de cours contribuent à l'augmentation du nombre d'étudiants à l'université. Sur le plan qualitatif, l'affaiblissement des normes de sélection aide à l'augmentation de la fréquentation universitaire, mais les enfants des classes favorisées en profitent autant, sinon plus, que ceux des classes populaires. Erlich explique cependant que malgré les inégalités persistantes, il y a tout de même une amélioration de la situation.

Elle arrive à deux constats. Le premier concerne la régression des échecs au premier cycle universitaire et le second concerne l'allongement de la durée des études qui se fait au détriment des filières plus courtes, mais qui élève le niveau de qualification des étudiants. Suite à ces constats, Erlich précise que les trajectoires scolaires se diversifient sous le jeu de l'histoire biographique collective (milieux familial et social) et individuelle (les goûts et intérêts) des étudiants ainsi que des contraintes environnementales (marché du travail, localisation des établissements scolaires). Il demeure que le passé scolaire influence directement les choix d'orientation. Elle mentionne aussi les difficultés d'intégration scolaire vécues par certains étudiants qui ont un impact sur leur parcours. Ces difficultés sont d'ordre pédagogique, d'adaptation personnelle ou encore, en lien avec les infrastructures scolaires.

Erlich nous explique que les modes de vie étudiants sont influencés par les conditions d'études. Par exemple, certaines filières exigent plus de travail que d'autres (en médecine par exemple). Elle ajoute que les conditions de vie ont aussi un impact sur les modes de vie et que ces conditions ont subi de nombreux changements, en particulier concernant l'état matrimonial des étudiants, leur lieu de résidence, les conditions matérielles d'existence ainsi que le rapport au travail salarié.

En conclusion, elle nous rappelle que la massification amène de nouvelles catégories d'étudiants dans les universités dont des femmes en grande partie. Elle souligne aussi la

disparité des trajectoires sociales et scolaires des étudiants de ces nouvelles catégories d'étudiants. Bref, les multitudes d'expériences subjectives vécues par les étudiants ne se résument pas à l'«héritier» tel que décrit par Bourdieu et Passeron dans les années 1960.

Comme nous venons de le voir, les caractéristiques des étudiants ont changé en lien avec leurs conditions de vie. Le phénomène grandissant du travail pendant les études vient modifier les modes de poursuite des études. Au Québec, Poirier (1990) effectue une recherche exploratoire sur les conditions de vie et d'études des étudiants de l'Université du Québec à Montréal. Elle veut faire le point sur l'emploi du temps des étudiants et plus exactement sur la façon dont les étudiants aménagent leurs temps d'études et la place qu'occupe le travail salarié dans leur planification du temps. Elle découvre ainsi que l'occupation d'un emploi par les étudiants pendant leurs études n'est pas un phénomène marginal et qu'il implique un réaménagement du temps quotidien. De plus, il réduit le temps investi dans les études. Elle note aussi que l'occupation d'un emploi de moins de dix heures par semaine n'affecte pas le rendement académique, mais qu'au-delà, il peut y avoir un effet négatif.

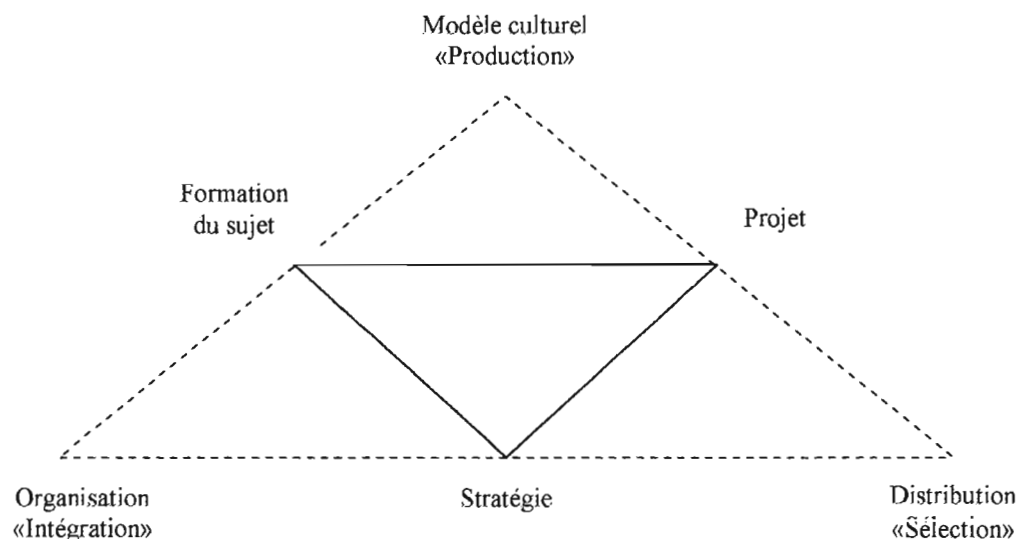
Du côté de la France, l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), créé en 1989 par le gouvernement, entreprend une vaste enquête portant sur les caractéristiques des étudiants. Différents aspects des conditions de vie sont abordés (Grignon, 2000): le rapport au travail, le mode de résidence, l'emploi du temps, les ressources disponibles, etc. Les résultats publiés jusqu'à maintenant viennent confirmer la diversification des étudiants. Malgré tout, Grignon corrobore que la démocratisation n'est pas réalisée puisque les enfants de cadres supérieurs sont surreprésentés par rapport aux enfants d'ouvriers qui sont sous représentés et que l'origine sociale différencie les chances d'accès aux études supérieures, mais aussi les chances de réussite dans certains types d'études. De plus, les résultats viennent valider certaines caractéristiques tel que plus les étudiants avancent en âge, moins souvent ils résident chez leurs parents, qu'ils risquent davantage de fonder une famille ou encore qu'ils tendent à travailler plus souvent que les plus jeunes.

Dubet (1991, 1994), adoptera une autre approche en rejetant la définition des étudiants uniquement sur la base de leurs origines sociales, comme c'est le cas avec les «héritiers», mais plutôt par les rapports que les étudiants entretiennent avec leurs études en les identifiant comme des acteurs sociaux. Ainsi, il fait ressortir trois dimensions particulières avec la sociologie de l'expérience pour aborder ce qu'il appelle «l'expérience étudiante» et non la «condition étudiante» qui était niée par Bourdieu et Passeron en 1964.

Pour commencer, Dubet explique que le système scolaire agit comme un appareil qui distribue les qualifications selon trois fonctions. La première réside dans la production d'un modèle culturel. La seconde est une fonction de sélection et de classement des compétences et enfin, il a une fonction d'organisation qui permet l'intégration au groupe social (voir schéma 1.1). C'est ainsi que les étudiants sont amenés à vivre leur «expérience scolaire»:

«L'expérience scolaire est celle d'un acteur qui n'est pas totalement identifiable à son rôle, qui construit une subjectivité, qui s'efforce d'être le sujet de ses études en mesurant ses investissements, en adhérant à une culture ou en la rejetant.» (1991, p. 16)

Tableau 1.1 Schéma représentant les fonctions du système scolaire et ses dimensions selon Dubet (1991, p. 28).



Comme le montre le schéma précédent, les trois dimensions du système scolaire sont liées par trois fonctions qui influencent l'expérience étudiante. Ces dimensions résident dans l'idée d'un projet scolaire ou professionnel, dans la formation du sujet et dans la stratégie. Ces trois éléments représentent une nouvelle façon d'expliquer le vécu étudiant à travers le système scolaire défini précédemment. Le projet scolaire correspond à un projet, professionnel ou scolaire, ou à l'absence de projet. C'est ce qui oriente les choix que font les étudiants en cours de cheminement. La formation du sujet se rapporte autant au contenu de la formation qu'aux rapports sociaux qu'elle permet avec les autres étudiants et les enseignants. Ce rapport à la connaissance entretenu par l'étudiant peut s'avérer facilitateur dans le parcours ou, à l'inverse, rendre plus difficile la poursuite des études. Enfin, l'aspect stratégique réfère aux moyens d'adaptation et d'intégration qui sont mis en œuvre par l'étudiant pour arriver à réaliser le projet qu'il s'est donné.

Dubet distingue huit regroupements pouvant constituer une expérience étudiante. La première expérience se rapporte à ce qu'il désigne comme «les vrais étudiants» qui sont guidés par un projet professionnel, intégrés au milieu scolaire (selon les stratégies adoptées) et portés par une vocation intellectuelle (un intérêt pour leurs études qui réfère à la formation du sujet). À l'opposé, nous retrouvons l'étudiant qui n'est porté ni par un projet, ni par une vocation et non intégré au milieu scolaire. Entre ces deux pôles se retrouvent six autres regroupements possibles de ces trois dimensions: un projet et une vocation sans intégration, un projet et une intégration mais sans vocation, un projet sans intégration ni vocation, une vocation et une intégration mais un projet incertain, une vocation d'aventure sans projet ni intégration, une intégration sans projet ni vocation. Cette approche permet de porter un regard différent sur la poursuite des études par les étudiants en incluant des dimensions subjectives dans la poursuite des études.

De son côté, Galland (1995) confirme, lui aussi, que la massification de l'enseignement conduit à une différenciation des origines sociales et des filières ce qui permet la dissolution de l'«héritier» au profit de l'«étudiant de masse» provenant de diverses origines et ayant des cheminements parfois très différents. Sa thèse repose sur l'existence de différents marqueurs des étapes de la vie qui constituent des passages clairs entre la vie de jeune et la vie d'adulte.

Par exemple, l'étape où l'école se termine correspond à l'insertion en milieu professionnel. La massification conduit à l'éclatement du monde étudiant et l'allongement de la scolarité qui mène au chevauchement et à l'étirement des statuts de vie. Cela provoque une diversification des réalités vécues par les étudiants. En effet, il est aujourd'hui possible d'avoir quitté les études pour avoir un enfant et revenir quelques années plus tard afin de compléter des études supérieures ou de les continuer tout simplement.

Nous pouvons résumer la situation en reprenant Felouzis (2001) qui explique: «Ainsi, l'accroissement des effectifs universitaires et la diversification sociale, comme scolaire, qui en découle, tend à transformer la figure de l'étudiant héritier, guidé par son habitus scolaire.» Ces transformations auxquelles nous avons assisté au cours des années sont le résultat d'évolutions sociales et culturelles de la société et constituent un terrain de recherche fertile.

À partir du moment où l'accessibilité augmente et que les inégalités d'accès semblent s'atténuer, que nous disposons d'études descriptives sur les étudiants et leurs conditions de vie, les recherches s'orientent vers un phénomène de plus en plus préoccupant, celui de l'abandon scolaire. L'un des aspects inquiétants dans le parcours scolaire des étudiants est leur persévérance. En effet, il ne s'agit pas seulement de permettre à plus d'individus d'accéder à l'enseignement supérieur, mais encore faut-il en qu'ils en sortent certifiés ou diplômés.

La reconnaissance de l'existence de situations plus propices à l'abandon des études ou à la persévérance oriente les recherches qui essayent de mettre au jour les facteurs facilitant la poursuite des études ou la rendant plus difficile. Ainsi, des études sont faites sur les conditions de vie des étudiants pour déterminer l'impact qu'elles peuvent avoir sur les études.

À ce sujet, différents angles d'approche permettent d'explorer au cours des années des aspects tel que la réussite scolaire et l'abandon. Les travaux de Tinto (1993), entre autres, ont contribué à une plus grande connaissance de ce phénomène. Tinto s'intéresse aux difficultés scolaires afin de comprendre les enjeux auxquels les étudiants font face pour réussir. Le but de ses recherches est de trouver des explications aux départs scolaires qui s'avèrent plus

nombreux que ce que les prévisions laissent voir. Il propose donc un modèle explicatif des départs scolaires. L'intérêt pour cette question réside dans la volonté de pouvoir apporter des éléments de solution afin d'augmenter la rétention scolaire.

Dans un premier temps, Tinto identifie deux formes de départs académiques: le renvoi par l'institution et le retrait volontaire qui est la plus commune. Il explique les différents types de causes qui peuvent conduire au départ scolaire. Le premier type se trouve dans les intentions de l'étudiant et dans son degré d'engagement dans la poursuite des études. Un autre type concerne les expériences vécues par l'étudiant durant son adaptation au milieu scolaire. Enfin, certains départs sont occasionnés par des éléments extérieurs au milieu scolaire tel que la présence d'obligations familiales, des difficultés financières, etc. Finalement, son analyse de la situation révèle l'importance de l'intégration sociale et académique des individus dans leur choix de quitter ou de rester à l'école.

Au Québec, Pageau et Bujold (2000) produisent une analyse des caractéristiques des étudiants afin de mieux connaître la population étudiante dans sa diversité et afin de comprendre les facteurs de persévérance au niveau du baccalauréat. Cette analyse est réalisée à partir des données recueillies lors des premières enquêtes ICOPE (Indicateurs des COnditions de Poursuite des Études). Deux constats ressortent de la comparaison entre les étudiants qui poursuivent des études selon un régime à temps complet et ceux qui le font à temps partiel. La plupart des caractéristiques des étudiants inscrits à temps complet sont demeurées plus stables que pour ceux qui sont à temps partiel. Toutefois, il est noté qu'il existe une caractéristique qui évolue dans le même sens pour les deux groupes, peu importe le régime d'études. Il s'agit de l'augmentation de la scolarité des parents ainsi que des étudiants ayant des enfants et qui sont seuls pour s'en occuper.

Les conclusions de cette analyse révèlent que les inégalités d'accès au baccalauréat selon l'origine sociale persistent et qu'il y a des différences importantes quant aux caractéristiques des étudiants inscrits à temps complet et ceux à temps partiel qui présentent un profil très distinct. La différence dans les taux de diplomation des hommes et des femmes est également soulignée. Par ailleurs, les auteures mettent en évidence des caractéristiques

favorisant la réussite. Mentionnons à titre d'exemple le fait d'étudier à temps plein, de réussir tous les cours du premier trimestre, d'être une femme, d'être âgé de vingt et un ans ou moins, de ne pas avoir d'enfant, etc., en faisant ressortir les éléments-clés que sont la volonté et l'engagement dans les études qui vont aider l'étudiant à terminer ce qu'il a commencé. Enfin, elles suggèrent certaines pistes d'intervention afin de favoriser la persévérance scolaire.

Les différentes études réalisées à propos des étudiants n'ont pas réussi à épuiser le sujet. Nous avons découvert qu'il existe beaucoup d'écrits abordant différentes facettes de l'univers étudiant: l'accès aux études, les caractéristiques étudiantes, les conditions de vie et le mode de poursuite des études. Dans cette recherche, nous tâchons de mieux connaître certains aspects de ces caractéristiques.

Il ne s'agit donc pas d'une revue de littérature exhaustive. Cependant, la consultation des différents auteurs et études afin de connaître la façon dont la question des étudiants des études supérieures a été traitée par le passé nous a permis de préciser nos intentions concernant cette recherche. Nous avons donc constaté que de nombreuses enquêtes et analyses ont été réalisées pour expliquer l'évolution et les différentes facettes de la scolarisation universitaire des individus et pour mieux cerner la réalité du monde étudiantin.

La massification de l'éducation et sa démocratisation laissent apparaître une réalité étudiante beaucoup plus complexe qu'un seul phénomène de classe que ce que les travaux des années 1960 démontrent au sujet des inégalités scolaires. C'est pourquoi il nous apparaît important de s'intéresser à la question des caractéristiques des étudiants universitaires.

1.2 Typologie

Un constat ressort de toutes ces enquêtes: la clientèle universitaire se diversifie. Le profil de l'étudiant change ainsi que les parcours possibles dans la poursuite des études. Afin de découvrir le poids des différentes catégories et les caractéristiques de cette diversité étudiante, nous avons élaboré une typologie des étudiants universitaires de premier cycle qui sert de guide pour notre analyse.

La typologie des étudiants universitaires nécessite de synthétiser les perspectives déjà existantes afin de dégager une définition relativement signifiante et applicable. Pour ce faire, nous suivons l'approche suggérée par Boudon (Boudon, Cuin, Massot, 2000, p.20): «... une méthodologie traditionnelle : celle que recommande Max Weber et qui consiste à se donner des acteurs sociaux idéal-typiques...». Tremblay (2002) mentionne au sujet de l'idéal-type : « En aucun cas il n'exprime une réalité, tout au plus sert-il à déceler et analyser les relations qui peuvent exister dans cette réalité. » Nous pouvons aussi emprunter la citation suivante qui résume bien l'esprit de l'idéal-type: «La construction d'une typologie procède en fonction de choix relativement arbitraires souvent par combinaisons de variables.» (Sales, Drolet et Simard, 1997, p. 16).

Notre approche consiste donc à construire des types idéaux servant de guide pour effectuer une première classification qui doit nous permettre de mieux cerner et décrire la clientèle étudiante et plus particulièrement les étudiants dont le profil ne correspond pas à celui des individus qui fréquentent l'université jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Ce sont donc des catégories définies de façon très précise, dans les cas des étudiants traditionnels et adultes, qui permettent d'orienter et d'encadrer notre démarche d'analyse. Cette approche offre la possibilité de mettre en relief plus facilement la diversité des profils estudiantins.

À travers ce processus, nous cherchons à trouver une définition avec laquelle il est possible de travailler sans trop de difficulté. Afin de déterminer nos catégories d'étudiants, nous abordons la question en prenant pour point de repère les étudiants traditionnels (les «héritiers» au sens de Bourdieu et Passeron) et les «adultes» à l'université. Nous avons donc défini ce qu'est un étudiant adulte par rapport à la vision traditionnelle de l'étudiant.

Aujourd'hui, les frontières entre l'âge adulte et celui de la jeunesse sont très mouvantes, car elles varient en fonction des parcours de chacun et donc, il est difficile de s'en tenir uniquement au facteur de l'âge chronologique. Aussi, comme le dit Hébert (2002, p.8) : «...ne pouvant être défini de manière définitive en raison de sa variabilité sociale, le concept de jeunesse ne fait donc pas consensus.». De plus, la réalité du marché du travail actuelle

exige des individus mieux formés, plus scolarisés et les difficultés d'insertion professionnelle amènent les gens à demeurer plus longtemps à l'école par manque d'alternatives.

Déjà en 1985, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) affirme la difficulté de déterminer qui est «adulte» à l'université de qui ne l'est pas surtout lorsque l'âge est le même ou presque. Toutefois, le CSE (1985) offre la définition suivante de l'étudiant adulte:

«...l'étudiant qui ne possède ni diplôme d'études collégiales (DEC) ni son équivalent, qui est âgé de plus de vingt-deux ans, qui a cumulé au moins deux années d'expérience sur le marché du travail ou encore qui possède des connaissances appropriées aux études qu'il veut entreprendre.» (p.5)

À cela peuvent s'ajouter d'autres critères servant à identifier les adultes comme les responsabilités familiales et économiques et le fait que les études ne sont pas l'activité principale de ces individus. Comme le mentionne ce document, il est difficile de rendre compte avec précision de la présence d'une clientèle adulte. Nous savons toutefois que divers aspects doivent être pris en considération.

Toutefois, l'appliquer de cette catégorisation aux étudiants universitaires nous confronte à l'élimination de plusieurs répondants qui ne correspondent pas à la catégorie «adulte» et à son opposé, «jeune», qui réfère aux étudiants traditionnels ou «héritiers». Durant le processus, nous avons constaté qu'une majorité de répondants sont éliminés de l'analyse puisqu'ils ne correspondent à aucune des deux catégories proposées et que certains autres y demeurent alors qu'ils ne le devraient pas.

La poursuite des recherches pour trouver une approche différente, nous conduit à celle de Galland (1996) qui appréhende cette étape de la vie qu'est l'âge adulte selon un autre point de vue que celui du CSE. Sa définition repose sur un certain nombre de marqueurs ou passages tel que la fin des études régulières, l'entrée dans la vie active, le départ de chez les parents et la vie maritale. Cette approche souligne l'existence d'une synchronisation qui n'existe plus aujourd'hui dans le passage de ces marqueurs. Jadis, les étapes de la vie étaient clairement délimitées. La jeunesse correspondait à l'individu qui allait à l'école. C'est le moment de l'intégration au marché du travail qui permettait ensuite d'envisager de fonder son

propre foyer et coupait le lien avec le milieu scolaire. L'individu voyait son statut changer de «jeune» à «adulte» par le passage du milieu scolaire au marché du travail.

Pourtant, c'est une catégorisation difficile à appliquer aujourd'hui à cause de la désynchronisation actuelle de ces marqueurs qui ne parviennent plus à indiquer le moment du passage à la vie adulte. En effet, les gens ne se marient pas nécessairement après avoir décroché un emploi ou ils n'attendent pas que leurs études soient terminées pour fonder une famille. Dans d'autres cas, il se peut que les enfants arrivent plus tard dans la vie d'un couple du fait de la difficulté à trouver une stabilité professionnelle. C'est l'autonomie face aux parents et à l'école qui doit indiquer le passage, la transition entre la jeunesse et l'âge adulte, mais ce n'est pas nécessairement le reflet de la réalité à l'heure actuelle.

Cette approche ne peut donc pas être retenue pour définir les catégories d'étudiants. IL faut trouver une autre façon d'aborder la question des étudiants qui nous permette de conserver un maximum de répondants afin d'obtenir un portrait réaliste et complet incluant tous les étudiants. Nos recherches se poursuivent en partant du concept d'étudiant «traditionnel» qui est parfois utilisé dans la littérature pour mettre en relief l'apparition de «nouveaux étudiants». Deux principales sources servent de référence pour obtenir une construction empirique de notre étudiant «traditionnel» auquel nous pouvons confronter l'étudiant «non traditionnel».

Nous consultons Cloutier (1990) qui s'interroge sur les «nouvelles clientèles étudiantes». Elle définit les étudiants «traditionnels» afin de les mettre en rapport avec les «nouveaux étudiants» et ainsi, vérifier l'hypothèse de la disparition potentielle de l'«héritier». Ainsi, en 1961, l'étudiant traditionnel, selon cette auteure, était de genre masculin, jeune, il provenait de classes sociales supérieures ou moyenne-supérieure, allait dans une université en centre urbain, à temps complet au 1er cycle, dans une discipline humaniste ou professionnelle et n'ayant pas interrompu ses études. Nous voyons ici une trajectoire scolaire continue où les étapes se succèdent sans discontinuité ce qui induit un parcours linéaire dans lequel nous reconnaissons l'«héritier». Par conséquent, les «nouveaux étudiants» regroupent tous les

individus ne correspondant pas à ce profil, soit des femmes, des individus inscrits en formation à temps partiel, des étudiants âgés de trente ans ou plus, etc.

Dans le même sens, Choy (2002) utilise aussi l'expression «traditionnel» en l'opposant à «non traditionnel» pour la définition de catégories d'étudiants. Ainsi, sa définition de l'étudiant «traditionnel» peut se traduire comme suit : l'étudiant traditionnel est inscrit à temps complet tout de suite après avoir complété son diplôme d'études secondaires, il compte sur ses parents pour payer ses études et dépend financièrement d'eux et de plus, il ne travaille pas ou bien si il le fait, c'est à temps partiel.²

Dans son texte, Choy prend en compte un nouvel aspect : l'absence des études qui permet de distinguer les étudiants traditionnels par rapport aux étudiants «non traditionnels». Ainsi, elle oppose à ce portrait traditionnel les caractéristiques de l'étudiant «non traditionnel» :

«These students may wait one or more years after high school before enrolling in college or they may attend part time. A few earn a high school equivalency credential such as the General Educational Development (GED) credential. Other nontraditional characteristics include responsibility for dependents, being a single parent, financial independence, and working full time.» (p.16)

Les caractéristiques sont donc d'attendre une ou plusieurs années après le secondaire avant de s'inscrire au collège ou encore, de s'inscrire à temps partiel. Certains aussi s'inscrivent sur la base d'une équivalence de diplôme secondaire. D'autres caractéristiques non traditionnelles consistent à avoir des personnes à charge, être chef de famille monoparentale, être indépendant financièrement et travailler à temps plein. Ces éléments ne sont toutefois pas systématiquement réunis. Ces caractéristiques ne s'additionnent pas nécessairement toutes pour considérer un étudiant comme ayant un profil non traditionnel, mais le cumul de certaines d'entre elles peut être suffisant pour le considérer comme tel.

À partir de toutes ces informations, nous avons élaboré nos types idéaux d'étudiants. L'élément qui apparaît ici important à nos yeux dans la définition qui sert, pour notre étude, à

² «The traditional four-year-college student is typically described as one who enrolls full time immediately after earning a regular high school diploma, relies on his or her parents to pay for college and related expenses, and either does not work or works part time.» (Choy, 2002, p. 16)

départager les étudiants selon différentes catégories, est l'absence des études qui est combinée à d'autres critères. C'est pourquoi nous proposons une typologie des étudiants de premier cycle fondée sur une logique booléenne de regroupement reposant sur plusieurs caractéristiques. Ainsi, pour considérer les sujets comme des étudiants «non traditionnels», ce n'est pas le fait d'avoir quitté le domicile parental ou encore le statut civil de l'étudiant qui sont retenus, mais plutôt le fait d'avoir été absent des études pour une période de temps qui soit significative, qui marque une coupure avec le monde scolaire. Malgré cela, demeure le problème de déterminer ce qu'est une période significative d'absence des études. Comment pourra-t-elle se mesurer? Ce sont des raisons pratiques qui finalement nous aident à la déterminer. Ce critère d'absence est évalué à une période de un an afin d'éviter d'inclure des étudiants qui sont en attente de pouvoir débiter un programme en septembre alors qu'ils terminent ou ont terminé leurs études en décembre.

Après toutes ces démarches, voici la typologie retenue afin d'établir les profils qui sont évalués dans le but de décrire les caractéristiques des étudiants universitaires de premier cycle. Nous posons que les étudiants «traditionnels» sont définis par leur âge de vingt ans ou moins, par leur régime d'études à temps complet, qui sont admis sur la base d'un DEC (ou son équivalent), qui sont inscrits dans un baccalauréat et enfin, qu'ils n'ont pas connu d'absence des études supérieure à un an, ce qui induit une certaine linéarité dans le parcours scolaire.

Par opposition, la clientèle «non traditionnelle» recouvrira les individus ne satisfaisant pas au profil «traditionnel». Étant donné la diversité des individus se retrouvant dans cette catégorie, nous procédons à une sous catégorisation en prenant pour point de repère la clientèle «adulte» facilement identifiable dans la mesure où elle comprend les individus à qui était destinée initialement l'éducation permanente. Partant de ce principe, les «adultes» sont des individus qui ont plus de vingt ans, qui sont inscrits à temps partiel dans un programme de certificat et qui ont connu une interruption d'études de plus d'un an. Ici, nous préférons ne pas tenir compte de la base d'admission puisque de plus en plus de gens sont passés par le CEGEP (qui existe depuis plus de trente ans déjà) et reviennent sur les bancs d'école pour diverses raisons.

Les autres répondants qui ne correspondent pas à ce profil sont désignés sous le vocable d'étudiants «atypiques». Comme le dit le CSE en 1992 : «Entre les types en quelque sorte purs du jeune et de l'adulte, existe toute une gamme de profils, dont on ne sait finalement plus trop s'ils appartiennent au monde des jeunes ou à celui des adultes.» (p.70) Ainsi, la diversité existe et elle doit être prise en considération. Notre analyse consiste donc à vérifier si cette catégorie est relativement homogène, si elle se distingue des deux autres catégories déterminées et si elle persiste dans le temps.

Ce groupe comprend donc des individus de tous âges, admis selon différentes bases d'études et d'expériences de travail, selon un régime à temps complet ou partiel, etc. Cette catégorie met en évidence l'hétérogénéité de la population universitaire. Le choix de cette différenciation s'impose du fait de la forte épuration faite au niveau des étudiants «traditionnels» auquel s'oppose clairement l'étudiant «adulte». La typologie proposée se veut donc relativement pure. Aussi, elle tient compte de l'absence des études qui était mentionnée par Choy. Nous avons par exemple des étudiants qui ont vingt ans ou moins mais qui n'étudient pas à temps plein (puisque traditionnellement la poursuite des études s'effectue à temps complet), qui peuvent ne pas avoir de DEC ou qui ne sont pas inscrits au baccalauréat ou encore, qui ont connu une interruption de leurs études de plus d'un an. Nous pouvons aussi retrouver des gens qui ont plus de vingt ans, qui ont cessé leurs études quelques temps et qui reviennent au baccalauréat à temps plein.

Nous avons conscience que cette définition comporte des limites. Il a fallu faire des choix qui nous ont obligé à laisser de côté certains aspects qui auraient pu être pertinents dans l'analyse des données dont nous disposons. Cependant, nous devons accepter certains compromis afin de donner une certaine souplesse à l'exercice d'analyse que nous nous proposons de faire. Il faut une définition claire afin d'avoir des points de repère qui soient relativement faciles à utiliser. Toutefois, nous demeurons conscients que d'autres catégorisations auraient pu être tout aussi acceptables.

Si nous distribuons la population à l'étude (12 750 répondants) selon les trois catégories définies, les étudiants traditionnels représentent 27,9% des répondants aux trois enquêtes

ICOPE pour les cinq établissements retenus (Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Université du Québec en Outaouais), les étudiants adultes 21,8% et enfin, les autres étudiants qui composent la catégorie désignée par le terme «atypique» représentent 50,3% des répondants.

Le but de cet exercice de typologie des étudiants est de nous permettre de comparer les données pour leur donner un sens en fonction des groupes identifiés et permettre aussi de faire ressortir les caractéristiques propres à chacun des types d'étudiants en fonction de nos objectifs de recherche. Ainsi, nous serons à même de mieux comprendre les transformations qui peuvent modifier le profil des étudiants des différentes cohortes étudiées.

CHAPITRE II

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre est d'ordre méthodologique. Nous y expliquons la provenance des données utilisées. Nous vous présentons l'enquête qui a collecté les données ainsi que les variables qui sont étudiées pour l'analyse dans les deux chapitres qui suivent. Enfin, nous évoquons les limites de cette analyse.

2.1 Provenance des données

Pour répondre à notre objectif de décrire les effectifs étudiants universitaires, nous procédons par analyse secondaire de données (Gauthier, 1997). L'analyse est qualifiée de secondaire dans la mesure où l'utilisation des informations recueillies constitue un second emploi de données amassées pour d'autres fins. En effet, quand des données sont collectées, elles le sont dans un but précis ainsi, on parle d'utilisation primaire puisque cette collecte correspond à une recherche particulière, à des objectifs précis. Cependant, les informations obtenues peuvent servir pour une nouvelle recherche, ce qui correspond à une utilisation secondaire.

Le recours à des données déjà rassemblées comporte certains avantages. Leur utilisation permet au chercheur de ne pas avoir à recueillir lui-même les informations, s'économisant ainsi une bonne quantité de travail consacré à l'élaboration, la préparation, la cueillette et la saisie des données. Nous pouvons aussi considérer la question du temps. En effet, une telle

étude n'aurait pu être envisagée si les données n'avaient été recueillies au préalable, car cela aurait nécessité de nombreuses années de collecte pour obtenir un portrait qui fasse ressortir l'évolution des clientèles universitaires. Cela n'aurait certainement pas pu se faire dans le cadre d'un mémoire de maîtrise.

Toutefois, l'utilisation secondaire de données comporte aussi des limites. Nous avons mentionné précédemment que la collecte des informations avait été préparée dans le but de répondre à certaines questions liées à des objectifs initiaux qui ont guidé la collecte des données et qui ne sont pas les objectifs de l'analyse qui est proposée aujourd'hui. Cela a pour conséquence de ne pas permettre de répondre à toutes les questions qui peuvent être soulevées. Ainsi, malgré l'intérêt que ces questions peuvent représenter, elles se voient négligées, faute d'informations à ce sujet, même si elles avaient pu apporter un éclairage significatif à l'étude. Par exemple, nous savons que certains répondants ont occupé un emploi un an, deux ans et même plus, mais nous ne savons pas quel type d'emploi (ou quels emplois) donc, nous ne pouvons parler du passé professionnel des répondants qui en ont un. Pourtant, cela aurait pu amener des éléments de compréhension quant à leur présence aux études.

Il faut savoir que les sources de données secondaires sont variées. L'une des plus importantes est le produit de l'action gouvernementale. Effectivement, les gouvernements commandent des sondages, des enquêtes, des recensements sur de nombreux sujets. Il y a aussi les institutions universitaires qui, par leur rôle dans la recherche, permettent de recueillir de l'information pouvant être réutilisée par de nombreux chercheurs. Mentionnons également les services professionnels, les compagnies et les revues spécialisées qui peuvent offrir la possibilité d'avoir accès à des données pour une utilisation secondaire.

2.2 Enquête ICOPE

Pour la présente étude, les données ont été recueillies par une institution universitaire, l'Université du Québec (UQ). Au début des années 1990, la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (DRERI) du siège social de l'Université du Québec élabore un projet de recensement des étudiants afin de pouvoir offrir des

informations sur ces derniers qui ne sont pas uniquement d'ordre académique tel le programme, le cycle, etc. Ce projet est nommé ICOPE pour Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études. Les objectifs de cette enquête sont d'avoir une meilleure connaissance de la population étudiante qui entre à l'université, de mieux saisir la dynamique d'accès au diplôme et d'identifier de nouvelles pistes d'intervention pour permettre d'améliorer la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme.

Plusieurs établissements du réseau de l'Université du Québec participe à cette enquête. Cependant, seulement cinq établissements sont retenus pour la présente analyse : l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Seulement l'UQO n'a pas participé à la première collecte de 1993-94.

Concernant les autres universités participantes, l'Université du Québec à Montréal (UQAM), n'est pas retenue car elle ne s'est jointe à l'enquête que pour la collecte de 2001. La Télé-Université (TELUQ) participe depuis le début à l'enquête. Cependant, du fait de son mode de formation qui ne correspond pas à la méthode d'enseignement traditionnel et parce qu'elle vise plutôt une clientèle «adulte» et en emploi, elle n'est pas retenue. Ce sont donc les établissements à vocation générale qui sont choisis et non ceux à vocation spécifique telle que la TELUQ³.

Nous présentons dans le tableau 2.1 les différents établissements retenus pour notre analyse. Ce tableau indique le nombre d'étudiants pour chacune des universités ainsi que la proportion de répondants correspondante selon les trois cycles de l'enquête.

³ Il faut reconnaître que l'existence d'une institution de formation à distance comme la TELUQ peut contribuer à accentuer la présence des étudiants non-traditionnels dans l'enseignement universitaire.

Tableau 2.1 Comparaison entre la population totale d'étudiants par établissement d'enseignement et le nombre de répondants selon l'année d'enquête.

Établissement		1993		1996		2001	
		Population Répondants		Population Répondants		Population Répondants	
UQAR	N	1641	1141	1311	864	1453	800
	%	100,0	69,5	100,0	65,9	100,0	55,1
UQTR	N	3722	2524	3040	1820	2981	1364
	%	100,0	67,8	100,0	59,9	100,0	45,8
UQAC	N	1015	643	1818	872	1939	965
	%	100,0	58,3	100,0	47,9	100,0	49,8
UQAT	N	987	634	444	241	948	443
	%	100,0	64,2	100,0	54,3	100,0	46,7
UQO	N	---	---	1274	620	1884	797
	%	---	---	100,0	48,7	100,0	42,3
Total	N	7365	4942	7887	4417	9205	4369
	%	100,0	67,1	100,0	56,0	100,0	47,5

Il faut aussi préciser que cette enquête constitue un recensement étudiant et non pas un échantillon. Elle s'adresse à tous les étudiants qui s'inscrivent à l'université. Le mode de collecte utilisé consiste en un questionnaire postal envoyé à tous les étudiants inscrits pour la première fois au programme d'études. Les nouveaux inscrits reçoivent par la poste un questionnaire d'une cinquantaine de questions. La participation se fait sur une base volontaire et le questionnaire peut être retourné par la poste ou en personne. Toutefois, pour la première fois en 2001, les répondants peuvent remplir le questionnaire via le site Internet de l'UQAM.

Les questions posées par questionnaire portent sur différents aspects tel que le passé académique des répondants, leur origine familiale, leurs liens avec le marché du travail, leurs conditions de vie, les motivations qui les ont conduits à poursuivre des études supérieures ou leur processus de choix de programme. Il s'agit ainsi d'une source d'informations relativement variées, qui traite de plusieurs aspects de la vie des étudiants et qui s'adressent à tous les nouveaux entrants à l'université. Personne n'est exclu sauf si la population ciblée choisit de ne pas retourner le questionnaire.

En résumé, les informations recueillies dans le cadre de cette enquête permettent de disposer de connaissances plus approfondies sur la population étudiante et ses modes de vie. Cette enquête offre une perspective historique dans la description des clientèles universitaires pour mettre en évidence les évolutions qui les caractérisent afin d'en tracer un portrait évolutif qui permet de saisir les changements dans la composition des effectifs étudiants.

Pour ce qui est des données relatives à l'obtention d'un diplôme issues du Système de suivi des cohortes étudiantes de la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (DRERI), elles n'étaient disponibles que pour les répondants des enquêtes de 1993 et de 1996 lorsque nous avons entrepris cette étude. Évidemment, ces informations sont utilisées uniquement dans le cas où les répondants acceptent que les informations fournies dans le questionnaire soient jumelées avec leur cheminement scolaire dans le but de permettre d'effectuer un suivi de leur parcours.

2.3 Présentation des variables

Afin de pouvoir dégager nos diverses catégories à analyser, un traitement exploratoire⁴ des données est effectué sur les différentes variables dans le but de relever les diverses thématiques qui peuvent être explorées. Suite à cela, nous avons sélectionné certains groupes de variables pour la réalisation de notre étude. Nous vous présentons ci-dessous, sous forme de tableau, les cinq grands thèmes qui sont traités dans notre analyse ainsi que les différentes variables qui s'y rattachent (tableau 2.2).

⁴ Le traitement statistique des données de l'enquête ICOPE sera effectuée à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

TABEAU 2.2 Liste des variables utilisées pour l'analyse.

Sections	Variables	Questions de référence questionnaire ICOPE 2001
Caractéristiques générales	Sexe Âge Scolarité des parents Répartition régionale	Selon le code permanent Selon le code permanent Question 33
Cheminement scolaire antérieur	Occupation précédant l'inscription Absence des études Interruption d'études passées Diplôme le plus récent Première présence à l'université	Question 8 Question 7 Question 6 Question 3 Question 4
Choix du programme et projet scolaire	Moment où est né l'intérêt Milieu où est né l'intérêt Personne ayant contribué à l'intérêt Caractère définitif du choix Autre programme intéressant Secteur disciplinaire Aspirations idéales Aspirations réalistes Intentions face au diplôme Possibilité d'interruption des études Motivations pour les études	Question 27 Question 28 Question 29 Question 25 Question 30 Question 19 Question 20 Question Question 17 Question 18
Mode de poursuite	Régime d'études Base d'admission Durée du programme Moment des cours	Question 32
Conditions de vie	Situation résidentielle Situation familiale Rapport à l'emploi Situation financière Déplacement	Question 46 Questions 42 et 45 Questions 12 et 13 Questions 49 et 50 Questions 47 et 48

2.4 Limites techniques de la recherche

Il est important de noter que cette recherche comporte certaines limites. Dans un premier temps, ce ne sont pas tous les individus qui ont accepté de répondre au questionnaire. Ainsi, un peu plus de la moitié de la population étudiante n'a pas répondu au questionnaire. Notons

aussi qu'une proportion légèrement supérieure de femmes a répondu au questionnaire par rapport à leur proportion réelle au sein des étudiants.

Un deuxième élément est relié au fait que si nous excluons la question de la persévérance, il ne s'agit pas d'une enquête longitudinale mais bien transversale. Cela ne permet donc pas de savoir si les caractéristiques des répondants au début de leur formation demeurent les mêmes tout au long de leur cheminement ou si elles se modifient dans le temps. Par exemple, une personne qui n'avait pas d'emploi en débutant le programme a pu en obtenir un plus tard, ce qui peut avoir un impact sur ses études et modifier certains aspects de sa réalité. Tout comme la naissance d'un enfant peut conduire à poursuivre ses études à temps partiel plutôt qu'à temps plein. Le seul élément de parcours dont nous disposons est celui de l'obtention ou non du diplôme. Donc, les données sont ponctuelles et donnent un aperçu à un moment précis du parcours qui est l'entrée dans le programme et la sanction ou non par un diplôme à la fin du parcours, cinq ans plus tard, pour les enquêtes qui le permettent (1993-1996). Nous ne pouvons évaluer si des événements en cours de route ont pu influencer la trajectoire de certains étudiants.

De plus, les données ne permettent pas de répondre à certaines interrogations qui auraient pu constituer des éléments d'explication quant au cheminement et à l'évolution des individus dans le système éducatif supérieur. Par exemple, concernant l'expérience professionnelle des répondants, nous ne disposons pas de précisions sur l'emploi ou les emplois qui ont été occupés dans le passé ou au moment de l'enquête. Cependant, les données dont nous disposons nous permettent tout de même d'offrir un portrait relativement vaste des caractéristiques étudiantes.

Une dernière limitation repose sur le fait que les établissements qui ont servi pour cette recherche font tous partie du réseau de l'Université du Québec (UQ). Donc, nous ne pouvons savoir avec certitude si ces caractéristiques sont propres aux étudiants qui fréquentent le réseau de l'UQ ou si elles s'appliquent aussi dans le cas des étudiants des universités anglophones ou aux universités ayant une tradition plus ancienne.

CHAPITRE III

ANALYSE DESCRIPTIVE DES ÉTUDIANTS

Le présent chapitre permet la mise en relief des caractéristiques de chacune des trois catégories d'étudiants: traditionnels, atypiques et adultes. Une description est faite pour chaque variable en fonction du type d'étudiants dans le but de déterminer les caractéristiques générales de chacun des trois groupes, leur cheminement antérieur, leur choix de programme et projet scolaire, leur mode de poursuite des études ainsi que leurs conditions de vie. Cet exercice fait ressortir les différences et ressemblances entre les trois types d'étudiants.

3.1 Caractéristiques générales

Les caractéristiques générales sont propres à chaque étudiant et invariables. Elles sont données dès le départ et ne résultent pas d'un choix de l'individu. Il s'agit du sexe, de l'âge ainsi que de la scolarité des parents et de la répartition régionale.

3.1.1 Sexe (tableau 3.1⁵)

Nous remarquons que 67,9%⁶ des étudiants atypiques de premier cycle sont des femmes. Les étudiants traditionnels sont de sexe féminin à raison de 73,9% et les adultes le sont dans 73,3% des cas. Les femmes sont donc sur représentées si l'on compare avec la population en général où les femmes représentent un peu plus de la moitié de la population mondiale.

⁵ Les tableaux du chapitre trois se retrouvent à l'appendice A.

⁶ Nous tenons à préciser que les pourcentages utilisés ont été calculés en omettant les réponses manquantes lorsqu'il y en avait. Donc, la somme des pourcentages ne donne pas toujours 100,0% à cause de l'arrondi des décimales.

Si nous nous référons aux définitions de l'étudiant traditionnel des premières enquêtes sur les étudiants (par exemple Bourdieu et Passeron, 1964), nous pouvons retenir un premier changement par rapport à la définition des étudiants traditionnels, celui de la présence des femmes. Quelle que soit la catégorie d'étudiants, les femmes sont aujourd'hui majoritaires au premier cycle universitaire.

3.1.2 Groupes d'âge (tableau 3.2)

La moyenne d'âge des étudiants atypiques est de 28,5 ans comparativement aux étudiants traditionnels qui ont, en moyenne, 19,4 ans et les adultes, 36,3 ans. La médiane est pratiquement équivalente à la moyenne sauf dans le cas des étudiants atypiques où l'écart atteint plus de trois ans, situation qui laisse penser que ce groupe inclut des étudiants beaucoup plus âgés qui font augmenter la moyenne d'âge du groupe.

De façon plus détaillée, les étudiants traditionnels sont, par définition, tous âgés de vingt ans ou moins. La majorité des étudiants atypiques (53,6%) ont moins de vingt-six ans. Si on ajoute le groupe des vingt-six à trente ans, la proportion grimpe à 67,6%. Les plus de trente ans représentent le tiers des étudiants atypiques. Chez les adultes, les vingt et un à vingt-cinq ans ne représentent que 12,1% et les vingt-six à trente ans, 16,7%. Les étudiants adultes sont âgés de plus de quarante ans dans une proportion de 30,6% et de plus de trente ans à 71,2%.

La comparaison des étudiants atypiques et des étudiants adultes illustre que, dans le premier cas, les deux tiers des étudiants ont moins de trente et un ans alors que pour les adultes, les deux tiers ont plus de trente ans. Il y a une inversion des proportions. Ainsi, bien qu'une fraction non négligeable des étudiants atypiques ait le même âge que les adultes, il demeure que la majorité d'entre eux sont dans la vingtaine, en particulier dans la première moitié de la vingtaine.

Nous avons évalué le coefficient de dissimilarité⁷ de Duncan qui atteint 42,0% entre ces deux groupes. Il faudrait donc déplacer plus de 40,0% des répondants de chacune de ces

⁷ Le coefficient de Duncan s'obtient par l'addition des différences, en nombre absolu, entre les proportions des différents choix de réponses de deux groupes de répondants et en divisant la somme obtenue par 2. Il donne une indication de l'importance des différences qui séparent deux groupes.

deux catégories, étudiants adultes et atypiques, afin d'obtenir deux groupes équivalents, semblables.

3.1.3 Scolarité des parents (Tableaux 3.3a, 3.3b, 3.3c)

Les étudiants atypiques dont les deux parents ont atteint une scolarité secondaire représentent 26,2% des cas et ceux ayant un niveau primaire, 15,3%. Les étudiants traditionnels leur ressemblent quant aux parents ayant une scolarité de niveau secondaire avec 26,5% mais ils sont plus nombreux à avoir des parents universitaires avec 11,2% comparativement à 6,3% des étudiants atypiques. C'est parmi les adultes que le niveau de scolarité des parents est le plus faible puisque pour 29,1% d'entre eux, les deux parents ont une scolarité inexistante ou primaire et 24,6% secondaire. Les étudiants traditionnels sont les plus nombreux à avoir deux parents ayant fait des études supérieures (33,7%). À l'opposé, 9,7% des parents des étudiants adultes avaient une scolarité supérieure.

Les adultes sont en majorité des étudiants de première génération à aller à l'université puisque pour 71,8% des répondants, aucun des deux parents n'a poursuivi des études supérieures. C'est aussi le cas des étudiants atypiques, mais en plus faible proportion (54,8%) alors que pour les étudiants traditionnels, cette situation rejoint 33,9% des répondants. Notons toutefois que les trois groupes d'étudiants partagent une ressemblance qui réside dans le fait que pour environ le quart des étudiants, le père et la mère ont poursuivi des études secondaires.

Si nous analysons la situation en regard de la scolarité d'un seul parent ayant des études supérieures, le père ou la mère, nous pouvons constater que près de la moitié des étudiants atypiques (45,1%) ont au moins un parent qui a accédé à des études de niveau supérieur. C'est le cas de 66,0% des étudiants traditionnels, qui partageaient cette caractéristique avec les «héritiers» de Bourdieu et Passeron (1964) et de seulement 28,0% des adultes. Ainsi, au niveau de la scolarisation des parents des étudiants atypiques se situe entre celui des parents des étudiants traditionnels et de ceux des adultes. Leurs parents ne sont pas aussi instruits que ceux des étudiants traditionnels, mais plus que ceux des étudiants adultes. Les étudiants atypiques sont dans une plus grande proportion en état de mobilité scolaire ascendante par

rapport à leurs parents. C'est le cas pour une majorité d'étudiants adultes et, dans une moindre proportion, pour les étudiants atypiques. Nous pouvons penser que ces adultes sont portés par le mouvement de massification qui conduit à accroître l'investissement éducatif afin d'améliorer ses chances de réussite professionnelle.

Le calcul du coefficient de dissimilarité entre les étudiants traditionnels et atypiques est de 22,5% alors qu'il atteint 18,0% entre ces derniers et les étudiants adultes. Les étudiants atypiques sont donc en position centrale par rapport aux deux autres types d'étudiants.

Si nous regardons la scolarité des parents selon le sexe de l'étudiant (tableaux 3.3b et 3.3c), nous pouvons constater de légères différences. En effet, si nous comparons la scolarité du père selon le sexe de l'étudiant, nous remarquons que les étudiants atypiques de sexe masculin ont un père avec des études supérieures dans une plus grande proportion que les répondantes féminines du même groupe. Cette situation s'observe aussi chez les étudiants traditionnels dans des proportions supérieures chez ces derniers. Au sujet des adultes, garçons ou filles, les proportions sont semblables quant à la scolarité du père.

Concernant la scolarité de la mère, cette dernière détient une scolarité de niveau supérieure dans une plus grande proportion pour les étudiants traditionnels et atypiques de sexe masculin que pour les répondantes féminines. Toutefois, la situation des adultes est inversée. En effet, la mère des étudiants adultes de sexe féminin possède une scolarité supérieure dans une plus grande proportion que les étudiants adultes masculins.

3.1.4 Répartition régionale (Tableau 3.4)

L'UQTR est l'établissement qui compte la proportion la plus élevée de répondants avec près de 40,0% pour le groupe des étudiants adultes et atypiques et plus de 47,0% pour celui des étudiants traditionnels. L'université qui comporte la proportion la moins importante par type de répondants est l'UQAT suivie de l'UQO qui sont des établissements régionaux plus modestes. La répartition des étudiants atypiques selon les différents établissements d'enseignement ressemble à celle des adultes alors que les écarts pour ces deux types par rapport aux étudiants traditionnels sont plus importants. Les étudiants traditionnels se

répartissent en plus grand nombre à l'UQTR et à l'UQAC alors qu'ils sont moins nombreux à l'UQAT et à l'UQO.

3.2 Cheminement antérieur

Le cheminement antérieur des répondants nous permet de connaître leur occupation au cours de l'année qui précède leur inscription à l'université, mais aussi en ce qui a trait au parcours scolaire antérieur des étudiants.

3.2.1 Occupation avant l'inscription (tableau 3.5)

Les étudiants atypiques étaient uniquement aux études le semestre précédent leur inscription dans une proportion de 21,9% et 39,3% partageaient leur temps entre le travail et les études. Pour un peu plus du quart des répondants (28,4%), ils étaient en emploi ou en alternance de chômage et travail. Parmi les étudiants traditionnels, la majorité était aux études ou partageait leur temps entre le travail et les études dans une proportion de 97,7%. Quant aux étudiants adultes, l'année avant de s'inscrire à l'université, ils étaient en majorité en emploi (69,3%). De plus, 13,1% des répondants adultes avaient un lien avec les études tout en occupant un emploi.

Le calcul du coefficient de dissimilarité est plus élevé entre les étudiants atypiques et adultes (48,5%) alors qu'il atteint 37,5% entre les étudiants atypiques et traditionnels les rapprochant par la même occasion malgré l'importance de l'écart constaté avec le coefficient.

3.2.2 Dernière fréquentation scolaire (tableau 3.6)

Les étudiants traditionnels, par définition, n'ont pas été absents des études plus d'un an avant de s'inscrire dans le programme d'études suivi au moment de l'enquête. Les étudiants atypiques ont majoritairement connu une courte interruption de leurs études, de moins de six mois dans 55,5% des cas alors que ceux qui ont été absents plus de six mois et moins d'un an s'élèvent à 11,8%. Cela correspond possiblement à une interruption bureaucratique causée par l'impossibilité d'entrer dans un programme en janvier par exemple. Ainsi, plus des deux tiers des étudiants atypiques ont été absents moins d'un an (67,3%) et 13,3% de un à trois ans. Ainsi, la majorité a connu une absence des études de moins de trois ans (plus de 80,0%).

Ceux qui ont interrompu leurs études plus de trois ans ne représentent que 19,4% des étudiants atypiques. Les adultes ont tous interrompu leurs études plus d'un an par définition et plus de la moitié (50,6%) ont connu une absence des études supérieure à cinq ans. Les adultes se distinguent donc nettement des deux autres types d'étudiants.

Les étudiants atypiques ressemblent donc davantage aux étudiants traditionnels par leur courte interruption d'études puisque plus des deux tiers fréquentaient un établissement scolaire moins d'un an avant leur inscription dans un programme d'études universitaires.

3.2.3 Interruption d'études précédentes⁸ (tableau 3.7)

Parmi les étudiants atypiques, 40,2% ont déjà connu une interruption d'études précédemment peu importe le niveau d'études, secondaire, collégial ou universitaire. Les étudiants traditionnels sont peu nombreux à avoir interrompu des études avant d'obtenir un diplôme et s'ils l'ont fait, il s'agissait d'une courte interruption (par définition). Seulement 5,8% ont interrompu des études précédemment. Les étudiants adultes ont cessé les études avant la diplomation dans 42,6% des cas. Nous pouvons observer que les étudiants atypiques et adultes se ressemblent. Les étudiants atypiques ont peut-être un parcours plus fragile ce qui a pu conduire à mettre fin à leurs études en cours de cheminement, sans obtenir de diplôme, et à y revenir plus tard.

Le coefficient de dissimilarité n'atteint que 3,0% entre ces deux groupes : atypiques et adultes, alors qu'il atteint 34,0% entre les étudiants atypiques et traditionnels. La distinction est donc prononcée entre ces deux derniers types.

3.2.4 Dernier diplôme obtenu (tableau 3.8)

Les étudiants traditionnels ayant été définis par le fait qu'ils possèdent un diplôme de niveau collégial, une vérification s'impose pour ceux qui ont répondu n'avoir aucun diplôme ou encore n'avoir qu'un diplôme de niveau secondaire (5,3% des répondants). Ainsi, la

⁸ La question était formulée comme suit dans le questionnaire: En dehors de l'interruption du trimestre d'été, avez-vous déjà interrompu des études entreprises dans un programme d'études secondaires, collégiales ou universitaires?

vérification de la base d'admission de ces étudiants permet de constater qu'ils ont tout de même été admis sur la base d'une équivalence d'études collégiales ou d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Les étudiants atypiques ont obtenu pour dernier diplôme un niveau secondaire dans une proportion de 15,7%, un niveau collégial pour 50,8% des étudiants atypiques et 31,6% ont reçu un diplôme universitaire comme diplôme le plus récent. Les étudiants atypiques admis sur une base universitaire peuvent être en situation de retour aux études ou en changement d'orientation. Concernant les étudiants adultes, nous remarquons qu'ils ont obtenu comme dernier diplôme un niveau secondaire dans 20,3% des cas, un diplôme de niveau collégial dans une proportion de 37,1% et 40,2% des répondants adultes possèdent déjà un diplôme universitaire.

Le calcul du coefficient de dissimilarité de Duncan entre les étudiants atypiques et adultes s'élève à 13,5% alors que par rapport aux étudiants traditionnels, il atteint 43,5%. La ressemblance des étudiants atypiques se situe donc vers le groupe des adultes.

3.2.5 Première présence à l'université (tableau 3.9)

Plus de la moitié (54,6%) des étudiants atypiques affirment ne pas en être à leur première présence à l'université. Nous remarquons que 9,8% des étudiants traditionnels sont déjà passés par l'université et 57,7% des adultes se disent concernés par cette situation.

Le coefficient de dissimilarité est très faible (3,0%) entre les étudiants atypiques et adultes et de 45,0% entre les premiers et les étudiants traditionnels. Nous pouvons ainsi noter que les étudiants atypiques et adultes se ressemblent beaucoup à ce niveau.

3.3 Choix du programme et projet scolaire

En regard du choix du programme fait par les étudiants, plusieurs éléments sont retenus. Un premier bloc de variables sert à cerner l'intérêt de l'étudiant envers le programme choisi. Le second bloc traite du choix du programme dans lequel l'étudiant est inscrit. Un troisième volet porte sur les aspirations des étudiants. Nous voyons aussi les intentions face aux études ainsi que les motivations à suivre des cours.

3.3.1 L'intérêt pour le programme

3.3.1.1 Moment de la naissance de l'intérêt (tableau 3.10)

Nous remarquons que la majorité des étudiants atypiques ont un intérêt relativement récent pour leur programme d'études puisque 18,5% de ces étudiants mentionnent un intérêt de quelques mois seulement, 34,0% des étudiants atypiques indiquent qu'il s'agit d'un intérêt qui existe depuis un à deux ans et 26,7% depuis trois à cinq ans. Nous pouvons aussi noter que pour 20,8% des répondants, cet intérêt existe depuis plus de cinq ans. Ainsi, pour plus de la moitié (52,5%) des étudiants atypiques, leur intérêt pour leur programme d'études n'existe que depuis moins de trois ans. Les étudiants traditionnels ont un intérêt de quelques mois dans 14,8% des cas, de un à deux ans pour 36,2% des répondants et de 32,1% depuis trois à cinq ans. Seulement 16,9% des répondants nourrissent leur intérêt pour leur programme d'études depuis plus de cinq ans. Parmi les adultes, 23,6% affirment avoir un intérêt pour leur programme depuis quelques mois seulement, 33,8% depuis un à deux ans, 23% depuis trois à cinq ans et 19,6% depuis plus de cinq ans.

L'évaluation du coefficient de dissimilarité est de 7,5% entre les étudiants atypiques et traditionnels et de 5,0% par rapport aux adultes. Ainsi, les étudiants atypiques sont plus près des adultes en regard de cet indicateur que des étudiants traditionnels. Toutefois, l'écart demeure peu discriminant entre les trois groupes.

3.3.1.2 Le milieu où est né l'intérêt (tableau 3.11)

Les étudiants atypiques ont, le plus souvent, puisé leur intérêt pour leur programme d'études dans leur milieu scolaire à 43,9%, suivi du milieu de travail pour 30,0% des répondants de cette catégorie. Les milieux familial et social ne représentent que 19,6% des réponses. Parmi les étudiants traditionnels, le milieu scolaire les a le plus souvent inspirés dans le choix de leur programme d'études à raison de 70,5% et les milieux familial et social dans 21,8% des cas. Les adultes ont développé leur intérêt dans leur milieu de travail à 67,7%. Le milieu scolaire n'a aidé que pour 14,3% des répondants et les milieux familial ou social pour 14,0%.

Le coefficient de dissimilarité indique que la différence entre les étudiants traditionnels et atypiques est de 36,5% alors qu'entre les étudiants atypiques et adultes, il est de 37,0% ce qui situe les étudiants atypiques à mi-chemin entre les deux autres catégories. Dans chacun des cas, il faudrait transférer plus de 35,0% des répondants afin d'équilibrer les catégories.

3.3.1.3 Les acteurs impliqués dans le choix du programme (tableau 3.12)

Différentes personnes peuvent avoir contribué à l'intérêt des étudiants pour leur programme d'études. Les étudiants atypiques mentionnent l'influence d'un enseignant dans 10,0% des cas et d'un conseiller en orientation à raison de 5,2%. L'influence familiale joue un rôle dans 13,1% des cas et un ami dans 9,3% des cas. Un collègue ou un supérieur au travail a influencé les répondants dans 11,9% des cas. Les étudiants traditionnels s'inspirent dans leur choix de programme d'un professeur dans 18,1% des cas ou d'un conseiller en orientation pour 7,9%. L'influence de la famille est déterminante pour 19,6% des étudiants traditionnels alors que les amis, collègues de travail ou employeurs ne représentent que 7,8% des personnes ayant un impact sur le choix du programme. Il y a donc prépondérance de l'influence des acteurs du milieu familial ou scolaire dans le choix du programme fait par les étudiants traditionnels. Seulement 4,8% des étudiants adultes mentionnent l'influence d'un professionnel de l'éducation dans le choix du programme d'études. La famille n'a que peu d'influence avec 8,1% alors que les amis représentent 9,3% tout comme pour les étudiants atypiques. Les collègues de travail ou l'employeur influencent les répondants dans une proportion de 29,5%. Nous pouvons noter que pour chacun des types, plus de 40,0% des répondants affirment qu'aucune personne n'a d'influence dans le choix de leur programme d'études.

Si nous calculons le coefficient de dissimilarité de Duncan entre les distributions des étudiants traditionnels et des atypiques, il est égal à 17,0% et à 18,5% entre les distributions des étudiants atypiques et des adultes. Les différences sont semblables entre les trois groupes. Cependant, les différences peuvent différer sensiblement selon les catégories. Ainsi, l'influence des professionnels de l'enseignement est plus faible chez les adultes que chez les étudiants traditionnels alors que la situation s'inverse concernant l'influence de collègues de travail ou de l'employeur qui est plus forte chez les adultes que les étudiants traditionnels, ce

qui peut aisément se comprendre puisque les adultes ont plus de probabilités d'avoir une certaine expérience professionnelle leur ayant permis d'être influencés par leur milieu de travail ou leurs collègues que les étudiants traditionnels qui n'ont en général que peu d'expérience de travail. Les étudiants atypiques se situent entre ces deux groupes. Cette dernière constatation est aussi valable en ce qui a trait à l'influence du réseau social et du milieu de travail.

En regard du milieu où est né l'intérêt pour le programme d'études en rapport avec une personne qui a influencé le choix du programme, nous pouvons observer un certain écart. Par exemple, pour 20,1% des étudiants atypiques, c'est une personne du milieu scolaire qui a eu une influence sur le choix du programme d'études, mais si nous comparons avec le milieu scolaire qui a fait naître l'intérêt (tableau 3.14), ce dernier rejoignait 43,9% des répondants. Le même phénomène touche les deux autres types d'étudiants. Autrement dit, un milieu a pu faire naître l'intérêt d'un étudiant sans qu'un individu en particulier n'influe sur le choix du programme.

3.3.2 Le choix du programme d'études

Trois variables sont utilisées pour analyser le choix du programme d'études qui est fait par les répondants : le caractère définitif du choix du programme, l'existence d'un programme alternatif qui aurait intéressé davantage l'étudiant et le programme actuel selon la discipline d'études.

3.3.2.1 Caractère définitif du choix de programme (tableau 3.13)

Plus des trois quarts des étudiants atypiques (76,0%) disent que le choix de leur programme d'études est définitif, alors que 14,3% considèrent leur choix temporaire. Les étudiants traditionnels sont les plus nombreux à considérer leur choix comme définitif à raison de 78,1%. Leur choix n'est temporaire que dans 8,8% des cas. Toutefois, les étudiants traditionnels ne savent pas si leur choix est définitif ou non au premier trimestre dans une proportion de 13,1%. Tout comme les étudiants traditionnels, les étudiants atypiques affirment une plus grande certitude quant au choix de leur programme d'études, 76,0% de ceux-ci considèrent leur choix définitif, 14,3% leur choix temporaire et enfin, pour 9,6% des

répondants, ils sont incertains au premier trimestre. Les étudiants adultes sont, pour leur part, moins nombreux à faire un choix définitif (68,7%) et les choix temporaires représentent 20,9% des réponses. Les indécis chez les étudiants adultes représentent une proportion de 10,5% de ces répondants.

La comparaison du coefficient de dissimilarité entre les étudiants traditionnels et atypiques et entre les atypiques et les adultes demeure faible. Nous obtenons 5,0% dans le premier cas et 7,5% dans le second.

3.3.2.2 Autre programme intéressant (tableau 3.14)

Les étudiants atypiques mentionnent, dans 29,4% des cas, qu'un autre programme d'études aurait pu les intéresser davantage alors que 57,7% disent que non. Ce sont les étudiants atypiques qui sont les plus nombreux à avoir choisi un programme d'études qui n'est pas nécessairement celui qui les intéressait le plus et il y a 12,9% de ces répondants qui ne savent pas si un autre programme aurait pu les intéresser davantage. Parmi les étudiants traditionnels, nous pouvons noter que, ceux qui auraient été intéressés par un autre programme représentent 28,2%, alors que ce n'est pas le cas pour 59,1% de ces étudiants. En regard des étudiants traditionnels qui sont indécis par rapport à cette question, leur proportion s'élève à 12,7%. Concernant les étudiants adultes, 24,0% des répondants s'intéressaient à un autre programme d'études pour 61,2% qui n'envisageaient pas un autre programme. Les étudiants adultes sont les plus nombreux à ne pas savoir si un autre programme d'études aurait pu être plus intéressant (14,8%).

L'écart entre les étudiants traditionnels et atypiques est faible selon le coefficient de dissimilarité (1,5%) et de 5,0% entre les adultes et les étudiants atypiques. Les étudiants atypiques sont plus près des étudiants traditionnels que des adultes.

3.3.2.3 Programme d'études selon le secteur disciplinaire⁹ (tableau 3.15)

Les étudiants atypiques sont inscrits majoritairement en sciences administratives (22,8%), en sciences humaines (22,3%), en sciences de l'éducation (13,0%) et en sciences de la santé (11,5%). Il est intéressant de mentionner que pour 13,6% des étudiants atypiques, la classification ne s'applique pas. Une vérification a démontré que la plupart des répondants pour qui le secteur d'études ne s'applique pas sont inscrits comme étudiants libres et non dans un programme en particulier. Les étudiants traditionnels se retrouvent principalement en sciences de l'éducation (33,7%), en sciences humaines (26,0%) et en administration (16,3%). Nous pouvons observer une concentration des étudiants adultes en sciences administratives (45,9%), suivi des sciences humaines (19,9%) et des sciences de la santé (11,4%).

Il est intéressant de noter que les étudiants atypiques se retrouvent en plus forte partie en sciences administratives, malgré qu'ils soient deux fois moins nombreux que les adultes, ces derniers envisagent possiblement d'accéder à des postes de gestion alors que les étudiants traditionnels se concentrent plutôt en sciences de l'éducation espérant certainement faciliter leur insertion sur le marché du travail.

L'évaluation du coefficient de dissimilarité atteint 23,5% entre les étudiants atypiques et traditionnels et 21,5% en comparant les adultes et les atypiques. L'écart entre les étudiants atypiques et les deux autres types est donc semblable plaçant les étudiants atypiques à mi-chemin entre les deux autres catégories.

3.3.3 Les aspirations face au diplôme

3.3.3.1 Aspirations idéales¹⁰ (tableau 3.16)

Nous observons que, s'ils n'étaient soumis à aucune contrainte de temps, d'argent, de famille ou de travail, les étudiants atypiques souhaiteraient compléter un baccalauréat dans une proportion de 37,3%, 28,7% des étudiants atypiques aimeraient obtenir une maîtrise et

⁹ Secteur disciplinaire selon la classification CLARDER.

¹⁰ La question était posée comme suit dans le questionnaire ICOPE: Si cela ne dépendait que de vous et que vous n'aviez aucune contrainte (de temps, d'argent, de famille ou de travail), quel est le genre du diplôme le plus élevé que vous aimeriez obtenir?

25,7% voudraient obtenir un diplôme de doctorat. Les étudiants traditionnels sont ceux qui ont les aspirations les plus élevées puisqu'ils souhaiteraient obtenir, en l'absence de contraintes, un baccalauréat à raison de 35,3%, une maîtrise dans une proportion de 29,1% et 29,0% un doctorat. Nous pouvons constater que les étudiants atypiques sont plutôt semblables aux étudiants traditionnels en ce qui concerne le niveau d'études correspondant à leurs aspirations idéales. Enfin, les étudiants adultes envisagent un baccalauréat idéalement dans 48,8% des cas. Ils sont 21,5% à souhaiter obtenir une maîtrise et 13,8% un doctorat.

Le coefficient de dissimilarité de Duncan indique que les étudiants atypiques se rapprochent davantage des étudiants traditionnels (4,5%) que des étudiants adultes (19,0%).

3.3.3.2 Aspirations réalistes (tableau 3.17)

Nous pouvons souligner des aspirations plus élevées en situation idéale, mais dans la pratique, en tenant compte de leurs contraintes, les étudiants visent un niveau d'études plus modeste. En effet, les étudiants atypiques qui veulent obtenir un baccalauréat augmentent de plus de 17,0 points de pourcentage passant à 54,5%. Concernant la maîtrise, ils diminuent d'environ 10,0 points en pourcentage passant à 18,8% et le doctorat demeure l'objectif de seulement 3,0% des répondants ce qui représente une baisse de plus de 22,0 points. Nous remarquons que les étudiants traditionnels voient leur intention d'obtenir un baccalauréat passer de 35,3% à 64,5%. C'est presque 30,0 points de plus. Concernant la maîtrise, 25,6% des répondants envisagent toujours ce niveau de scolarité et il ne reste que 4,4% à vouloir compléter un doctorat. Cela représente seulement 3,5 points de moins au niveau de la maîtrise mais 24,6 point de moins que les aspirations idéales au doctorat. Enfin, les étudiants adultes veulent obtenir un certificat de 1^{er} cycle dans 43,5% des cas (une augmentation de plus de 35,0 points) et un baccalauréat dans une proportion de 34,6% ce qui représente 13,6 points en pourcentage de moins qu'en situation idéale. La possibilité de faire une maîtrise diminue de 14,8 points, passant à 6,7% et le doctorat à 0,8% ce qui représente 13,0 points de moins que l'idéal mentionné. Il apparaît clairement que les répondants ont un intérêt très présent pour les études et que si ce n'était de certaines contraintes, les répondants poursuivraient leurs études davantage.

Dans l'ensemble, les étudiants atypiques se rapprochent davantage des étudiants traditionnels que des adultes en ce qui concerne les aspirations réalistes. Le coefficient de dissimilarité de Duncan s'élève à 16,5% entre les étudiants traditionnels et atypiques alors qu'il atteint 35,5% entre les étudiants atypiques et adultes.

3.3.4 Intentions

3.3.4.1 Intentions face au diplôme (tableau 3.18)

Concernant l'intention des répondants face au diplôme, il y a 78,2% des étudiants atypiques qui espèrent compléter le programme d'études dans lequel ils sont inscrits et 7,0% qui veulent obtenir un diplôme, mais peut-être dans un autre programme que celui auquel ils sont inscrits. Aussi, les étudiants atypiques, dans une proportion de 5,6%, ont l'intention de suivre quelques cours seulement sans nécessairement compléter le programme pour obtenir un diplôme. Ce sont les étudiants traditionnels qui sont les plus nombreux à vouloir terminer le programme dans lequel ils sont inscrits avec 88,3%. Ceux qui pensent obtenir un diplôme, sans qu'il s'agisse nécessaire du programme auquel ils sont inscrits présentement représentent 9,7%. Les adultes envisagent de suivre quelques cours seulement dans 7,2% des cas et 70,1% croient compléter leur programme. Nous remarquons que les indécis sont nombreux parmi les étudiants adultes à raison de 18,0%. C'est deux fois plus que chez les étudiants atypiques et 16,0 points de pourcentage de plus que pour les étudiants traditionnels.

Le coefficient de dissimilarité nous apprend qu'il y a une différence de 13,0% entre les étudiants traditionnels et atypiques et de 10,0% entre ces derniers et les étudiants adultes desquels ils apparaissent plus proches. Ce sont les indécis qui enregistrent les écarts les plus importants en ce qui concerne l'intention de compléter le programme.

3.3.4.2 Possibilité d'interruption (tableau 3.19)

En général, en faisant abstraction des trimestres d'été, les étudiants atypiques prévoient effectuer leur formation sans interruption dans 71,1% des cas. Ceux qui pensent interrompre leurs études à certains trimestres représentent 14,4% des répondants. Il y a une proportion assez grande de répondants qui ne savent pas s'ils interrompront leurs études à certains

trimestres (14,5%). Les étudiants traditionnels sont les plus nombreux (92,5%) à envisager de ne pas interrompre leurs études alors qu'ils pensent le faire dans 2,7% des cas. Les adultes ne pensent pas prendre un temps d'arrêt durant leur formation à raison de 53,4% alors que plus du quart (25,3%) prévoit devoir suspendre occasionnellement leur formation. Ceux qui ne savent pas encore, à leur premier trimestre d'études, s'ils chemineront avec ou sans interruption représentent 21,2% des répondants adultes. L'incertitude est plus grande chez les adultes pour ce qui est de la possibilité d'une interruption de leurs études.

Les étudiants atypiques se situent à mi-chemin entre les étudiants traditionnels et les adultes à ce sujet. D'ailleurs, le coefficient de dissimilarité de Duncan atteint 21,5% entre les étudiants traditionnels et atypiques et 17,5% entre ces derniers et les adultes.

3.3.5 Les motivations

Les motivations des étudiants à poursuivre des études supérieures sont nombreuses. Dans le cadre de l'enquête ICOPE, dix-huit propositions étaient suggérées aux répondants qui devaient indiquer si chacune de celle-ci correspondait «Tout à fait», «assez», «peu» ou «Pas du tout» à sa situation. Nous avons choisi de retenir trois énoncés dont la fréquence de réponse «Tout à fait» et «assez» revenait le plus souvent et de la même façon pour les énoncés dont la réponse «Peu» et «Pas du tout» revenait avec le plus de fréquence.

Ainsi, les affirmations qui conviennent majoritairement aux étudiants atypiques et adultes sont les suivantes :

- acquérir des connaissances dans une discipline particulière
- acquérir de nouvelles connaissances ou habiletés
- améliorer ses conditions de travail

Les motivations des étudiants traditionnels diffèrent des deux autres groupes. En effet, ceux-ci souhaitent principalement :

- accéder à une profession
- obtenir un diplôme dans une discipline particulière
- acquérir des connaissances dans une discipline particulière

En regard des éléments de motivation qui rejoignent le moins les étudiants atypiques, nous retrouvons les énoncés suivants :

- profiter des prêts et bourses
- en attendant de faire autre chose
- motivations pas très claires

Ce sont aussi celles qui reflètent le moins les motivations des étudiants traditionnels et adultes.

Les adultes et les étudiants atypiques sont davantage dans une logique de perfectionnement en lien avec le marché du travail alors que les étudiants traditionnels étudient dans une logique d'insertion au marché du travail.

3.4 Mode de poursuite des études

Les éléments utilisés pour mettre en lumière le cheminement, ou le parcours des étudiants de 1^{er} cycle, sont regroupés dans les conditions de vie, le moment de la fréquentation des cours, la situation financière, le voyage ainsi que la persévérance pour les répondants ayant complété le cycle d'enquête de leur cohorte.

3.4.1 Régime d'études (Tableau 3.20)

Les étudiants traditionnels sont, par définition, inscrits à temps complet et les adultes le sont à temps partiel. Le régime d'études adopté par la majorité des étudiants atypiques est à temps complet (54,7%) ce qui les rapproche donc des étudiants traditionnels plutôt que des adultes.

3.4.2 Base d'admission (Tableau 3.21)

Par définition, les étudiants traditionnels sont admis sur la base d'un diplôme collégial. Nous pouvons observer que le quart (25,1%) des étudiants atypiques sont admis sur une base adulte, c'est-à-dire sur la base d'une expérience pertinente et de connaissances appropriées plutôt que sur la base d'un diplôme particulier. Plus de 67,0% ont présenté un diplôme d'études collégiales à l'appui de leur demande d'admission et 5,0% sont admis sur la base d'études universitaires antérieures. Enfin, seuls les étudiants atypiques sont acceptés sur la

base d'un transfert de crédits ou comme étudiant libre (2,7%). Les étudiants adultes sont admis à 48,7% selon une base adulte et près de 44,0% avec un diplôme collégial. Nous observons aussi que 7,4% ont intégré leur programme sur la base d'études universitaires ce qui est légèrement supérieur de 2,4% aux étudiants atypiques.

Le calcul du coefficient de dissimilarité de Duncan entre les étudiants atypiques et adultes atteint 26,0%, ce qui représente une différence assez importante puisqu'il faudrait déplacer le quart des répondants pour harmoniser ces deux groupes. Ceux-ci se distinguent particulièrement au niveau des bases d'admission adulte et collégiale. Par contre, le coefficient entre les étudiants traditionnels et atypiques atteint 33,0%, les distinguant davantage par rapport aux adultes. La similitude des étudiants atypiques va donc vers les adultes malgré un écart certain entre ces deux groupes.

3.4.3 Durée du programme (Tableau 3.22)

Les étudiants traditionnels sont inscrits, par définition, dans un programme de baccalauréat et les étudiants adultes dans un programme de certificat¹¹. La majorité des étudiants atypiques (52,6%) poursuivent des études de baccalauréat par rapport à 33,8% qui sont inscrits dans un certificat ou un programme court. Les autres étudiants (13,5%) se sont inscrits hors programme ce qui représente possiblement des inscriptions tardives ou le moyen d'aller chercher des pré-requis pour être accepté dans un programme ultérieurement. Est-ce qu'il pourrait s'agir d'une stratégie afin de faciliter une inscription dans un programme contingenté? C'est une possibilité, à moins que le but visé ne soit que de répondre à un besoin ponctuel de connaissances en particulier. Nous pouvons voir que les étudiants atypiques, concernant la durée du programme, se rapprochent des étudiants traditionnels.

¹¹ Lorsque les programmes courts et les certificats de premier cycle ont été développés, ils visaient, à la base, une clientèle adulte, en emploi, qui avait besoin d'un perfectionnement ou d'une mise à jour de leurs connaissances.

3.4.4 Moment des cours (tableau 3.23)

En ce qui a trait au moment dans la semaine où les étudiants envisagent de suivre leurs cours, 45,2% des étudiants atypiques pensent suivre leurs cours le jour et en semaine, 30,2% les soirs de semaine et 18,6% pensent combiner les jours et les soirs de semaine. Du côté des étudiants traditionnels, la grande majorité (82,6%) veut suivre les cours les jours de semaine et seulement 1,7% en soirée. Ceux qui envisagent une alternance entre ces deux modes représentent 14,5%. Parmi les adultes, ils sont les plus nombreux à vouloir suivre les cours les soirs de semaine. Cette situation concerne 66,8% des répondants. Finalement, les adultes pensent suivre les cours les jours de semaine dans une proportion de 10,5%. Ce sont les adultes qui envisagent d'autres moments de suivre leur cours que le jour et/ou soir de semaine à raison de 15,2%. Toutefois, il est important de mentionner que le choix du moment des cours par les étudiants est parfois conditionné par l'offre de cours du programme. Ainsi, le choix correspond à un choix obligé et non désiré.

Nous pouvons voir que les étudiants atypiques se situent à mi-chemin entre les étudiants traditionnels et adultes pour suivre les cours de jour ou de soir en semaine mais, qu'ils sont plus nombreux à combiner les deux modes, jour et soir, en même temps. Les différenciations entre les étudiants atypiques et traditionnels s'élèvent à 37,5% selon le coefficient de dissimilarité de Duncan et à 47,0% entre les étudiants atypiques et adultes. Les distinctions sont donc importantes entre les étudiants atypiques et les deux autres types.

3.4.5 Persévérance (tableaux 3.24 et 3.25)

Cette dernière variable concerne deux périodes des enquêtes ICOPE puisqu'il s'agit de mesurer la persévérance des individus quant à leurs études. Ainsi, seules les cycles d'enquête de 1993 et de 1996 ont été complétés par un suivi cinq ans après l'enquête ICOPE.

Parmi les étudiants atypiques, 52,6% sont diplômés après cinq ans, que ce soit dans leur programme d'études ou un autre et 8,3% cheminent encore dans un programme (inscrits ou temporairement absents). Ceux qui ont quitté leur établissement d'enseignement sans obtenir de diplôme, c'est-à-dire les cas d'abandon, représentent 37,1% des répondants. Les étudiants

traditionnels ont obtenu un diplôme dans 82,2% des cas. Il reste 4,3% des étudiants inscrits dans un programme ou temporairement absents. Les départs de l'établissement sans diplôme ne représentent que 13,4% du groupe. En regard des étudiants adultes, ils ont terminé avec un diplôme dans un peu plus du tiers des cas (37,3%). Ceux encore inscrits ou ayant un statut d'absence du programme d'études représentent 11,2% des adultes. Cependant, plus de la moitié des adultes (51,7%) ont quitté leur établissement sans diplôme.

Il apparaît que les étudiants atypiques et adultes quittent sans diplôme beaucoup plus souvent que les étudiants traditionnels. Le calcul du coefficient de Duncan s'élève à 28,0% entre les étudiants atypiques et traditionnels alors qu'entre les étudiants adultes et atypiques il est de 17,0%. Les différences se situent principalement au niveau des diplômés et des départs.

À présent, si nous comparons les proportions de ces répondants avec celle de la population des étudiants de premier cycle pour ces années d'enquête ainsi que pour les établissements concernés, nous pouvons constater que le nombre moyen d'étudiants dans la population qui a obtenu un diplôme s'élève à 54,6%. Nous avons constaté que les étudiants atypiques ont obtenu un diplôme dans une proportion de 52,6% ce qui se rapproche de la moyenne de la population. Cette constatation s'applique aussi à la proportion d'inscrits dont la moyenne de la population est de 2,8% comparativement à 3,0% chez les étudiants atypiques. Cela s'applique aussi dans le cas de ceux qui ont quitté les études sans obtenir de diplôme. Donc, les étudiants atypiques reflètent assez bien les moyennes de la population universitaire de premier cycle en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme, les inscriptions après cinq ans, les absences ainsi que les départs sans obtenir le diplôme.

Si nous comparons ces résultats en rapport avec les intentions des étudiants concernant le programme (tableau 3.34), les répondants ont le projet de compléter leur programme dans la majorité des cas (plus de 70,0% pour chacun des trois groupes d'étudiants). Nous constatons que parmi les répondants atypiques ayant l'intention de compléter leur programme d'études ou un autre, près de la moitié (47,2%) des répondants ont gradué comparativement à 73,0% des étudiants traditionnels et 38,0% des adultes. Parmi les étudiants qui ont quitté sans

obtenir de diplôme malgré leur intention de terminer leur programme, les étudiants atypiques représentent 24,1%, les étudiants traditionnels 16,2% et les adultes 26,6%.

3.5 Conditions de vie

3.5.1 Situation résidentielle (tableau 3.26)

Concernant le mode d'habitat, près de la moitié des étudiants atypiques (46,7%) habitent avec un conjoint et/ou des enfants. Ceux qui partagent leur domicile avec des parents représentent 22,2% tandis que 17,3% le font avec un (ou des) colocataire(s) et 12,3% des répondants vivent seuls. Parmi les étudiants traditionnels, la majorité (48,4%) cohabite avec des parents et 34,2% avec des colocataires. Ils sont peu nombreux (8,4%) à vivre avec un conjoint et/ou des enfants et ceux qui habitent seuls comptent pour 7,5% de cette catégorie. Les adultes sont les plus nombreux à partager leur habitat avec conjoint et/ou enfant dans 77,8% des cas. C'est environ 30,0 points de pourcentage de plus que les étudiants atypiques et presque 70 points de plus que les étudiants traditionnels. Nous remarquons que le mode d'habitat est nettement distinct entre les trois groupes. Ajoutons que 11,4% des adultes vivent seuls.

En regard du coefficient de dissimilarité, 43,0% sépare les étudiants traditionnels et atypiques ce qui est assez important alors qu'il est légèrement plus faible (31,0%) entre les étudiants atypiques et adultes. Nous avons donc un écart très important entre les catégories d'étudiants. Les étudiants atypiques se situent entre les adultes et les étudiants traditionnels quoique plus près des adultes, en particulier en ce qui concerne le moment de la journée pour suivre ses cours, avec un écart important malgré tout.

3.5.2 Situation familiale (tableaux 3.27 et 3.28)

Parmi tous les étudiants atypiques, plus des deux tiers n'ont pas d'enfants (67,5%) et 24,6% ont un ou deux enfants. Ceux qui ont trois enfants ou plus représentent 8,0% des répondants. Les étudiants traditionnels n'ont pas d'enfants en majorité (99,4%). Étant donné leur jeune âge (20 ans ou moins), cela ne s'avère pas surprenant. Les étudiants adultes sont les moins nombreux à ne pas avoir d'enfants (36,0%). Ils sont 48,8% à avoir un ou deux

enfants et 15,3% avec plus de 3 enfants ou encore, à avoir des enfants, mais qui ne sont plus à charge.

Nos trois catégories d'étudiants se distinguent donc beaucoup quant au fait d'avoir des enfants tout comme pour la situation résidentielle. Près des deux tiers des étudiants adultes ont des enfants et seulement le tiers des étudiants atypiques en ont alors que les étudiants traditionnels sont très peu nombreux dans cette situation suivant la tendance précédente du mode d'habitat où les adultes étaient plus nombreux à vivre avec un conjoint et/ou des enfants, ils sont aussi plus nombreux à être parents.

Lorsqu'il s'agit de la charge des enfants, en termes de temps ou d'argent (tableau 3.26), nous observons que 19,4% des étudiants atypiques ne sont pas seuls pour assumer la charge financière et en temps de leurs enfants et que 4,7% de ceux-ci ne partagent pas la charge des enfants et l'assument seuls. Chez les étudiants adultes, parmi ceux qui ont des enfants, 5,9% des répondants assument seuls la charge des enfants et 41,7% partagent la responsabilité en termes de temps et de finance.

3.5.3 Rapport à l'emploi (tableaux 3.29 et 3.30)

Parmi les étudiants atypiques, certains occupent un emploi durant l'année scolaire et/ou ont l'intention d'en occuper un. La majorité (57,7%) des étudiants atypiques qui occupent un emploi lors de leur premier trimestre d'études envisagent aussi de continuer à travailler par la suite en même temps qu'ils poursuivent leurs études. Ils sont 13,5% qui n'ont pas d'emploi au premier trimestre et ne veulent pas travailler en même temps qu'ils font leurs études. L'occupation d'un emploi demeure un attribut des adultes même si près de la moitié (43,2%) des étudiants traditionnels ont un emploi et envisagent de continuer à travailler pendant leurs études. À l'inverse, ils sont 18,2% qui n'ont pas d'emploi et ne comptent pas en occuper un. Les adultes occupent un emploi dans une grande majorité des cas (87,3%) et ils ont l'intention de continuer à travailler malgré leurs études. Il y a seulement 3,6% des adultes qui ne travaillent pas et ne veulent pas le faire. Nous remarquons que les adultes travaillent dans une proportion deux fois plus grande que les étudiants traditionnels et que les étudiants

atypiques sont plus près de ces derniers quant à l'occupation d'un emploi et leur intention d'en occuper un pendant les études.

Les étudiants atypiques travaillent quinze heures ou moins par semaine à raison de 14,9%. Ceux qui travaillent de 16 à 30 heures représentent 19,1% des cas et près du quart des répondants (24,9%) effectuent plus de 30 heures de travail par semaine. Il y a 41,2% des étudiants atypiques qui n'ont pas à répondre à cette question¹². Les étudiants traditionnels sont les moins nombreux à ne pas être concernés par le nombre d'heures travaillées par semaine (54,7%). Parmi ceux qui travaillent, les étudiants traditionnels le font quinze heures ou moins par semaine (29,8%) ou de seize à trente heures par semaine (15,3%). Pour leur part, les adultes sont les plus nombreux à occuper un emploi à temps plein, c'est-à-dire de plus de trente heures par semaine (68,8%). Ceux qui travaillent quinze heures ou moins par semaine ne représentent que 4,4% et de seize à trente heures, 14,4%. Les adultes qui n'ont pas à répondre à la question ne représentent que 12,5% des cas.

Parmi les trois types d'étudiants, les adultes sont les plus nombreux à occuper un emploi à temps plein soit plus de 30 heures par semaine. Bien que les étudiants traditionnels soient relativement nombreux à occuper un emploi comme les adultes, le nombre d'heures travaillées par semaine par chacun des trois groupes indique une nette distinction. Les étudiants traditionnels consacrent moins d'heures à leur activité rémunérée que les étudiants atypiques ou adultes. Toutefois, les étudiants atypiques tendent à se rapprocher des étudiants traditionnels concernant cet indicateur. Ajoutons que l'occupation d'un emploi rémunéré par les étudiants traditionnels est une caractéristique des «héritiers» qui s'est modifiée dans le temps tout comme la présence des femmes au sein de ce groupe (étudiants traditionnels).

L'évaluation du coefficient de dissimilarité de Duncan est de 31,5% entre les étudiants traditionnels et atypiques et de 46,0% entre ces derniers et les adultes ce qui indique des différenciations importantes entre les trois groupes.

¹² Nous avons conservé le choix de réponse «N'a pas à répondre» à la question puisque les écarts entre les trois types d'étudiants sont importants et donnent un aperçu des différences qui les séparent.

3.5.4 Situation financière (tableaux 3.31 et 3.32)

Les étudiants atypiques considèrent avoir une situation financière précaire dans une proportion de 41,9%. Elle est jugée satisfaisante pour 45,8% des répondants et aisée pour 12,4%. Les étudiants traditionnels estiment leur situation précaire dans 32,2% des cas. Plus de la moitié (51,3%) des étudiants traditionnels trouvent leur situation satisfaisante alors qu'elle est aisée pour 16,6% d'entre eux. Chez les adultes, la situation financière est considérée aisée par 21,5% des répondants, satisfaisante pour 58,1% et c'est dans ce groupe qu'ils sont les moins nombreux à l'estimer précaire avec 20,4%. Nous pouvons observer que ce sont les adultes qui se sentent le mieux financièrement et les étudiants atypiques, au contraire, s'estiment en situation financière plus précaire.

Les étudiants atypiques mentionnent que leurs sources de revenus¹³ (tableau 3.29) pendant leurs études proviendront principalement d'un emploi à temps plein ou à temps partiel dans 40,7% des cas et de l'obtention de prêts et/ou bourses pour 38,4% d'entre eux. Les étudiants traditionnels auront recours aux prêts et/ou bourses pour 53,3% d'entre eux et l'occupation d'un emploi d'été pour 24,8%. La majorité des adultes va privilégier l'occupation d'un emploi à temps plein ou partiel comme source de revenus à raison de 85,7%.

Le coefficient de dissimilarité est de 34,5% entre les étudiants traditionnels et atypiques et de 46,5% entre ces derniers et les adultes. Les étudiants atypiques se trouvent en situation mitoyenne par rapport aux étudiants traditionnels et aux adultes.

3.5.6 Déplacement pour aller au cours (tableaux 3.33 et 3.34)

Il s'agit du moyen de transport utilisé et du temps de déplacement requis. Ainsi, l'automobile est utilisée par 73,5% des étudiants atypiques suivi de la marche dans 19,4% des cas. Les étudiants traditionnels, quant à eux, se véhiculent en voiture à raison de 46,4%, 42,5% de ceux-ci marchent et ils utilisent le transport en commun dans moins de 0,1% des cas pour se rendre à leur lieu de formation. Les adultes sont les plus nombreux à prendre une automobile pour se déplacer (92,4%). Les étudiants atypiques se retrouvent donc placés à

¹³ La question était énoncé comme suit dans le questionnaire : D'où proviendront principalement vos revenus durant vos études?

mi-parcours entre les étudiants traditionnels et adultes. Le coefficient de dissimilarité de Duncan nous indique une tendance des étudiants atypiques à se rapprocher des adultes (20,5%) plutôt que des étudiants traditionnels (29,0%).

En ce qui a trait au temps consacré au transport par les étudiants atypiques (tableau 3.31), ceux qui effectuent un déplacement de moins de quinze minutes représentent 42,6% des répondants. Pour 38,4% il faut de quinze à trente minutes pour se rendre au lieu de formation et pour 18,9% des étudiants atypiques, la durée de transport excède les trente minutes. Ce sont les étudiants traditionnels qui ont le temps de voyage le plus court avec 50,3% qui ont moins de quinze minutes de transport à faire et 37,2% de quinze à trente minutes. Seulement 12,6% de ces étudiants consacrent plus de trente minutes en temps de déplacement vers leur lieu de formation. Les étudiants adultes ont moins de quinze minutes de transport à faire dans 40,8% des cas, 42,4% ont de quinze à trente minutes de voyage et dans 16,8% des cas, ils doivent y consacrer plus de trente minutes.

Les étudiants traditionnels ont la durée de déplacement la plus courte pour la majorité alors que les étudiants atypiques sont plus nombreux à y consacrer plus de trente minutes. Toutefois, les écarts relativement faibles ne permettent pas de conclure à des différences majeures entre les trois groupes concernant cet indicateur. Le coefficient de dissimilarité est d'ailleurs plutôt faible avec 7,5% entre les étudiants traditionnels et atypiques et de 4,0% entre ces derniers et les adultes les rapprochant par le fait même.

3.6 Discussion

À la lumière des éléments descriptifs énumérés précédemment, voici une synthèse des principales caractéristiques des étudiants atypiques. Nous soulignons aussi les ressemblances et différences qui existent entre les étudiants atypiques et les étudiants traditionnels ou adultes dans le tableau 3.35 qui suit.

Tableau 3.35 Principales caractéristiques communes et distinctives entre les trois types d'étudiants.

Caractéristiques	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Communes			
Groupes d'âge	X		
Sexe	X		X
Dernière fréquentation scol.	X		
Interruption d'études passées			X
Dernier diplôme obtenu			X
1 ^{re} présence à l'université			X
Moment de la naissance de l'intérêt pour le programme	X		X
Caractère définitif du choix	X		X
Autre programme intéressant	X		X
Aspirations idéales	X		
Intentions face au diplôme			X
Motivations			X
Régime d'études	X		
Durée du programme	X		
Durée du déplacement	X		X
Distinctives			
Scolarité des parents	X		X
Occupation 12 mois avant l'inscription	X		X
Milieu où est né l'intérêt	X		X
Acteur ayant influencé	X		X
Secteurs disciplinaires	X		X
Aspirations réalistes			X
Possibilité d'interruption	X		X
Base admission	X		X
Moment des cours	X		X
Persévérance	X		X
Situation résidentielle	X		X
Enfants	X		X
Occupation d'emploi	X		X
Heures travaillées	X		X
Situation financière	X		X
Source de revenu	X		X
Mode de transport	X		X

Caractéristiques personnelles:

Tout d'abord, la répartition sexuelle des répondants indique que les étudiants atypiques sont principalement de sexe féminin. Les femmes représentent environ les deux tiers des étudiants atypiques, ce qui est aussi le cas pour les étudiants traditionnels et adultes. Cela représente une proportion relativement importante si nous considérons que dans la population, en général, les femmes comptent pour un peu plus de 50,0% des individus.

La majorité des étudiants atypiques (53,6%) sont âgés de vingt-cinq ans ou moins et se rapprochent ainsi des étudiants traditionnels âgés de vingt ans ou moins. Plus de la moitié des étudiants atypiques (54,8%) sont des étudiants dont ni le père ni la mère n'ont eu accès aux études supérieures ce qui en fait des étudiants de première génération (Terenzini et al., 1996) à accéder à une formation supérieure tout comme pour les adultes (71,8%).

Si nous pensons à l'«héritier» de Bourdieu et Passeron (1964) ou à l'étudiant traditionnel de Cloutier (1990), nous pouvons constater deux transformations majeures chez les étudiants. La première concerne l'évolution de la répartition sexuelle des étudiants qui sont devenus majoritairement de sexe féminin pour chacun des trois types d'étudiants. Le second changement porte sur un aspect de l'origine sociale des répondants, la scolarité des parents qui fait partie du capital culturel dont héritent les étudiants. L'aspect descriptif de l'analyse nous a permis de constater qu'une majorité d'étudiants atypiques et adultes sont des étudiants de première génération à accéder à des études supérieures.

Cheminement antérieur :

Les étudiants atypiques sont aux études ou partagent leur temps entre un emploi et des études dans une proportion de 61,2% l'année qui précède leur inscription à l'université tout comme pour les étudiants traditionnels (97,7%) alors que les adultes occupent en majorité un emploi (69,3%).

À propos de la dernière fréquentation scolaire (l'absence des études), les deux tiers des étudiants atypiques (67,3%) ont été absents moins d'un an, ce qui les rapproche des étudiants

traditionnels qui, par définition, se sont absentés des études moins d'un an et les adultes, plus d'un an.

Concernant l'interruption des études, le nombre d'étudiants atypiques qui connaissent une interruption dans le passé, indépendamment du niveau d'études, est de 40,2% partageant cette caractéristique avec les adultes (42,6%). Seulement 5,8% des étudiants traditionnels ont déjà interrompu leurs études dans le passé.

La ressemblance des étudiants atypiques et adultes se vérifie aussi concernant le dernier diplôme obtenu. Les étudiants atypiques ont reçu un diplôme de niveau universitaire dans 31,6% des cas et les adultes dans 40,2%. Ajoutons que plus de la moitié des étudiants atypiques (54,6%) ainsi que des adultes (57,7%) n'en sont pas à leur première présence à l'université. En général, au sujet du cheminement scolaire antérieur, les étudiants atypiques ont plus en commun avec les étudiants adultes qu'avec les étudiants traditionnels.

En regard de cette ressemblance, nous pouvons envisager l'hypothèse selon laquelle les étudiants atypiques ont connu un parcours plus difficile ce qui les amène à entrer plus tardivement à l'université et les excluent du groupe des étudiants traditionnels par le fait même. Au regard des étudiants atypiques qui n'en sont pas à leur première présence à l'université, nous pouvons penser que cette situation correspond à un changement de stratégie dans la poursuite des études ou à des difficultés momentanées qui ont conduit à modifier le parcours de l'étudiant ou encore à un changement d'orientation en cours d'études.

Le choix du programme :

De manière générale, l'intérêt pour le programme d'études, en termes de durée, est relativement récent. Plus de la moitié de chacun des trois groupes ont un intérêt depuis moins de trois ans. En effet, les étudiants atypiques ont répondu moins de trois ans à 52,5%, les étudiants traditionnels 51,0% et les adultes dans 57,4% des cas.

Par rapport au milieu où est né l'intérêt pour le programme d'études, les différences sont plus marquées. Ce sont les milieux du travail et le CEGEP qui offrent les écarts les plus

grands. Le milieu du travail influence le choix du programme pour 30,0% des étudiants atypiques alors qu'il représente la réalité de 3,2% des étudiants traditionnels mais 67,7% pour les adultes. Il va de soi qu'un étudiant qui a peu ou pas d'expérience professionnelle ne peut être influencé par celle-ci comme dans le cas des étudiants traditionnels par exemple dont le jeune âge justifie une plus faible expérience de travail. En regard du milieu collégial, il influence le choix du programme chez 21,3% des étudiants atypiques et plus du tiers (34,6%) des étudiants traditionnels.

Enfin, les personnes qui ont pu avoir une influence sur le choix du programme d'études des répondants proviennent principalement du milieu familial ou scolaire pour les étudiants traditionnels et atypiques et du milieu du travail pour les répondants adultes.

Concernant le programme d'études, le choix du programme est définitif pour la majorité des étudiants, qu'ils soient atypiques (76,0%), traditionnels (78,1%) ou adultes (68,7%). Au sujet de la possibilité d'un autre programme plus intéressant que celui auquel ils sont inscrits, 29,4% des étudiants atypiques mentionnent cette situation, alors que pour les étudiants traditionnels, ils sont 28,2% à partager ce point de vue pour 24,0% des adultes. En observant la répartition des étudiants selon la discipline d'études, nous pouvons observer que les programmes de droit et d'arts sont ceux qui offrent le plus de similitude entre les trois groupes, mais ce sont aussi les disciplines qui comptent les plus faibles proportions de répondants. Cependant, les étudiants atypiques se sont dirigés majoritairement en administration et en sciences humaines tout comme les adultes bien qu'avec des pourcentages inférieurs. Les étudiants traditionnels, quant à eux, optent pour les sciences de l'éducation et les sciences humaines.

Nous avons pu observer auprès des trois groupes que les aspirations réalistes sont beaucoup moins élevées que les aspirations idéales. Toutefois, les aspirations idéales, comme les aspirations réalistes, des étudiants atypiques sont en proportion plus près de celles des étudiants traditionnels que des adultes.

Les intentions face au diplôme varient selon les trois types de répondants. Les étudiants atypiques se retrouvent à mi-chemin entre les deux autres groupes. Ce sont les étudiants traditionnels qui sont les plus nombreux à vouloir compléter leur programme d'études ainsi qu'à poursuivre sans interruption. Pour leur part, les adultes sont les moins nombreux à vouloir compléter leur programme et ils sont plus nombreux à envisager une interruption de leurs études avant d'obtenir le diplôme.

Les intentions par rapport aux études nous amènent à nous référer aux différentes dimensions de l'expérience scolaire suggérées par Dubet (1991). Cette expérience recouvre trois dimensions subjectives qui vont s'imbriquer, les unes aux autres, pour expliquer le vécu étudiant. Ainsi, le fait de vouloir compléter le programme d'études (les intentions) répond aux buts d'un projet scolaire ou professionnel ce qui constitue une première dimension de l'expérience scolaire. L'intention de terminer le programme d'études peut être influencée selon le niveau d'intégration de l'étudiant qui est liée à la formation du sujet et au rapport qu'il entretient avec ce qui compose le système scolaire. Cette dernière représente une deuxième dimension de l'expérience étudiante. Enfin, la troisième dimension correspond à la stratégie d'adaptation et d'intégration mise en œuvre par l'étudiant afin de mener à bien son projet. Ces trois dimensions vont interagir pour dessiner l'expérience vécue par l'étudiant dans son cheminement scolaire et teinter ensuite son parcours.

En regard des motivations à faire des études, celles qui rejoignent le plus les étudiants atypiques sont les mêmes que pour les adultes à savoir, l'acquisition de connaissances et l'amélioration des conditions de travail. Les étudiants traditionnels semblent plutôt intéressés par l'accession à une profession et l'obtention d'un diplôme.

Mode de poursuite des études :

Plus de la moitié (54,7%) des étudiants atypiques fréquentent l'université à temps complet tout comme les étudiants traditionnels. Concernant la base d'admission, le quart des étudiants atypiques sont admis sur une base adulte (25,1%) et plus des deux tiers avec un diplôme d'études collégiales (67,2%). Une particularité des étudiants atypiques réside dans le

fait qu'ils sont les seuls à être admis sur la base d'un transfert de crédits ou comme étudiant libre.

Plus de la moitié des étudiants atypiques choisissent un programme de baccalauréat (52,6%) les rapprochant des étudiants traditionnels qui, par définition, sont au baccalauréat. Au sujet du moment de la semaine où les étudiants ont l'intention de suivre leurs cours, les étudiants atypiques sont surtout partagés entre le jour et/ou le soir de semaine (93,7%) alors que les adultes optent pour les soirs de semaine et la fin de semaine (75,4%) et les étudiants traditionnels le font de jour (82,6%).

Les caractéristiques en lien avec le mode de poursuite des études mettent en évidence les multiples stratégies mises en œuvre dans le parcours scolaire des étudiants. Les étudiants peuvent étudier à temps complet ou partiel, être inscrits dans un programme ou hors programme ou encore, suivre leurs cours à des moments différents. Le Conseil supérieur de l'éducation avait souligné en 1992 les multiples stratégies utilisées par les étudiants dans la poursuite de leurs études. Ces différentes possibilités viennent souvent faciliter la poursuite d'études alors que les conditions de vie des étudiants ne rendent pas toujours possible la poursuite sous une forme plus traditionnelle.

Enfin, au niveau de la persévérance, nous retenons que parmi les étudiants atypiques, la majorité persévère jusqu'au diplôme mais le taux de départ de 37,1% les rapproche des étudiants adultes pour qui plus de cinq étudiants sur dix (51,7%) quittent sans diplôme. Ce sont les étudiants traditionnels qui obtiennent le plus fort taux d'obtention d'un diplôme puisque seulement un peu plus d'un étudiant sur dix (13,4%) quitte les études sans diplôme. Les responsabilités familiales et en lien avec le travail des étudiants adultes, mais aussi d'une certaine proportion d'étudiants atypiques comme nous l'avons vu, constituent possiblement une explication à ce phénomène, à moins que ce ne soit le fait d'un parcours plus fragile.

D'ailleurs, Poirier (1990) avait déjà mis en relief que l'occupation d'un emploi à temps complet ou à temps partiel pouvait parfois conduire à un parcours plus à risque d'abandon scolaire. Aussi, Pageau et Bujold (2000), avec les données de l'enquête ICOPE, ont mis en

évidence les facteurs de persévérance au baccalauréat. Elles nous proposent un modèle de la réussite scolaire au niveau du baccalauréat. Ainsi, les caractéristiques suivantes contribuent à augmenter la persévérance scolaire: le fait d'étudier à temps plein, d'être une femme, d'être âgé de 21 ans ou moins, d'avoir fréquenté un établissement d'enseignement au cours des deux dernières années, de vouloir obtenir le diplôme du programme d'études, d'avoir l'intention de suivre ses cours le jour, etc. Bref, le fait de cumuler plusieurs de ces caractéristiques peut contribuer à ce que les étudiants obtiennent un diplôme.

Si nous appliquons ces conditions de réussite à la situation des étudiants atypiques, nous pouvons constater qu'en règle générale la proportion de répondants atypiques pour chacune de ces caractéristiques s'élève à plus de 50,0%. Ainsi, plus de la moitié des étudiants atypiques sont de sexe féminin, plus de la moitié sont âgés de vingt-cinq ans ou moins, que plus de 50,0% sont inscrits dans un programme de baccalauréat, etc. Le résultat est que pour la majorité des caractéristiques suggérées par Bujold et Pageau, la proportion d'étudiants atypiques qui y répondent est supérieure à plus de 50,0%. Comme nous l'avons déjà vu, plus de six étudiants atypiques sur dix obtiennent un diplôme.

Conditions de vie :

En 1998, Erlich mentionne le fait que de nombreux changements affectent les étudiants au plan de leur situation résidentielle, familiale, matérielle et financière. Nous avons pu vérifier que les conditions de vie des étudiants sont très différentes selon les types d'étudiants et que celles-ci regroupent des situations très hétérogènes, particulièrement chez les étudiants atypiques.

Près de la moitié des étudiants atypiques (46,7%) partagent leur habitat avec un conjoint et/ou des enfants et près du quart le partage avec des parents (22,2%). Les étudiants traditionnels vivent surtout avec des parents (48,4%) alors que les adultes vivant en couple et/ou avec des enfants représentent plus de 77,0%. La présence d'enfants est environ deux fois plus forte chez les adultes (63,3%) que par rapport aux étudiants atypiques (32,3%) et trois fois plus que chez les étudiants traditionnels (0,6%) ce qui concorde avec le mode d'habitat.

Les nouvelles populations étudiantes identifiées par le Conseil supérieur de l'éducation en 1992 amènent des changements dans la composition des étudiants au niveau des caractéristiques générales, comme par exemple l'âge ou le sexe des étudiants. De plus, de nouveaux modes de vie surgissent et ont un impact sur les parcours des étudiants. Un des changements majeurs réside dans le fait que de plus en plus d'étudiants partagent les temps d'études avec un travail rémunéré, même les étudiants traditionnels, dans près de 50,0% des cas, occupent un emploi durant leurs études, même s'il s'agit d'un travail à temps partiel ou occasionnel. Cela ne correspond pas à l'«héritier» tel que présenté par Bourdieu et Passeron en 1964.

Ainsi, à propos de l'emploi, il ressort que les étudiants adultes occupent majoritairement un emploi et ont l'intention de travailler durant leurs études (87,3%) comparativement aux étudiants traditionnels (43,2%) ou atypiques (57,7%). Parmi les étudiants qui occupent un emploi au moment de l'enquête, le quart des étudiants atypiques travaillent plus de trente heures par semaine alors que chez les adultes, ce sont plus des deux tiers (68,8%) qui sont dans cette situation, mais les étudiants traditionnels sont très peu nombreux dans cette condition (0,3%).

En regard à leur situation financière, les étudiants atypiques sont les moins nombreux à considérer leur situation aisée ou satisfaisante (58,2%). Les étudiants adultes sont les plus nombreux à considérer que leur situation financière est satisfaisante ou très satisfaisante avec 79,6% des répondants. Les étudiants traditionnels se déclarent aussi plutôt satisfaits de leur condition monétaire pour 67,9% de ceux-ci.

Grignon (1996) aussi a confirmé la diversification des étudiants. À partir d'une enquête de l'OVE en 1994, Grignon confirme que les chances de poursuivre des études supérieures ne sont pas le fruit du hasard. Le sexe des étudiants, leur origine sociale, le parcours scolaire antérieur, l'orientation et la réussite des études précédentes influent sur les chances d'accès. Il explique que les filles sont plus nombreuses dans l'ensemble de la population étudiante mais encore répartie dans les différentes filières selon la division sexuelle des tâches. Il ajoute que plus les étudiants avancent en âge, moins souvent ils résident avec des parents, qu'ils ont plus

de chance de fonder une famille et qu'ils occupent un emploi plus souvent que les étudiants plus jeunes (traditionnels). Ces derniers sont plus dépendants de l'aide financière parentale mais, à mesure qu'ils vieillissent, ils dépendent davantage de leurs propres revenus. Dans le cas des étudiants qui occupent un emploi, le temps consacré à l'emploi rémunéré fait diminuer celui accordé aux études.

À propos du déplacement pour se rendre en formation, les étudiants atypiques utilisent majoritairement une voiture (73,5%) tout comme les adultes (92,4%) alors que les étudiants traditionnels sont partagés entre la voiture (46,4%) et la marche (42,5%). Le mode de transport a fort probablement un impact sur le temps de déplacement, mais la majorité des répondants ont moins de trente minutes à faire pour se rendre à leur lieu de formation. Nous notons tout de même que les étudiants atypiques sont les plus nombreux à faire plus de trente minutes de voyage (18,9%).

En regard de cette synthèse, il est intéressant de noter que les étudiants atypiques, comparativement aux deux autres types d'étudiants, traditionnels et adultes, sont porteurs de certaines caractéristiques des étudiants traditionnels et parfois de celles des étudiants adultes. Enfin, une partie du groupe se distingue par des taux de réponse qui se situe à mi-chemin entre les étudiants traditionnels et adultes. Si nous nous référons à Galland (1996), nous pouvons penser que les étudiants atypiques sont en transition vers l'entrée dans la vie adulte, mais sans en faire partie encore. Le constat de cette diversification dans les caractéristiques des étudiants rejoint les résultats d'autres études (La Haye, 1988, CSE, 1992, Chenard, 1997, Erlich, 1998).

Le fait que les étudiants atypiques ressemblent parfois aux étudiants traditionnels et parfois aux étudiants adultes peut s'expliquer parce qu'en fait il s'agit d'une catégorie non homogène dans laquelle ont été dirigés d'office tous les étudiants dont le profil ne correspondait pas aux définitions de l'étudiant traditionnel ni de l'adulte. Ainsi, la catégorie des étudiants atypiques pourrait regrouper en fait trois situations socio éducatives :

- des retards techniques liés à l'impossibilité d'entrer en formation en janvier ou à des préalables manquants pour être accepté dans un programme particulier;
- un rattrapage scolaire : l'interruption est plus longue (plus d'un an) et il s'agit de poursuivre ses études après un accident ou incident biographique;
- un retour aux études.

Concernant la signification de la présence à l'université, plusieurs possibilités peuvent être envisagées. Il peut s'agir d'une stratégie de mobilité sociale ou scolaire par rapport aux parents ou encore d'une stratégie anti-déclassement puisque l'accès à des emplois équivalents demande aujourd'hui plus de scolarité et nécessite donc un investissement plus grand dans les études pour maintenir sa position. Il se peut aussi que ce soit une interruption, d'étudiants de classe moyenne ou supérieure, qui reviennent aux études afin de diversifier leur capital culturel.

Malgré le fait que nous ayons isolé les catégories extrêmes que sont les étudiants adultes et traditionnels, en observant les caractéristiques du groupe des étudiants atypiques, nous pouvons constater la grande diversité qui recouvre la moitié des étudiants puisque 50,3% des répondants entrent dans cette typologie. Nous croyons que les résultats constatés sont le fruit du processus de diversification qui a débuté dans les années 1960 et qui tend à faire diminuer la proportion des deux types acceptés généralement soit, les jeunes (en parcours continu) et les adultes (au parcours épisodique).

CHAPITRE IV

ANALYSE COMPARATIVE DES ÉTUDIANTS

Le chapitre précédent nous a permis de déterminer les caractéristiques de chacun des types d'étudiants: traditionnels, atypiques et adultes. Dans les pages qui suivent, nous tentons de voir si ces mêmes caractéristiques ont évolué au cours des trois enquêtes. Nous procédons à une analyse comparative inter-type pour les trois groupes d'étudiants selon les trois temps de l'enquête. Nous pouvons ainsi observer si des tendances semblent vouloir se dégager malgré la courte période couverte par les enquêtes (moins de dix années).

4.1 Effet UQO (tableaux 4.1a et 4.1b)¹⁴

Nous avons vérifié si l'arrivée de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) pour la deuxième enquête a introduit un changement significatif au sein des données. En évaluant la répartition des étudiants selon l'établissement d'enseignement, nous pouvons constater un léger mouvement entre les différents établissements à partir de la deuxième enquête, moment où l'UQO commence sa participation.

C'est la répartition des étudiants atypiques selon les différents établissements d'enseignement qui connaît les plus nombreuses variations au fil des enquêtes. La proportion de répondants atypiques augmente à l'UQAC et à l'UQO d'environ 6,0 points alors que la celle-ci diminue pour les trois autres établissements, en particulier à l'UQTR où la baisse est de 14,7 points. Chez les étudiants traditionnels, nous observons une baisse de 16,2 points

¹⁴ Les tableaux du chapitre quatre sont regroupés à l'appendice B.

pour les répondants de l'UQTR au profit d'une augmentation de plus de 4,0 points pour l'UQAR et l'UQO. Enfin, le groupe des étudiants adultes augmente à l'UQAC de 5,7 points tandis que diminue le nombre de répondants de l'UQAR de 9,5 points et de l'UQTR de 13,6 points. L'importance des diminutions constatées dans certains établissements s'explique probablement par l'arrivée de l'UQO au deuxième cycle d'enquête qui a certainement influencé la répartition entre les différents établissements de l'enquête, mais sans biaiser pour autant les résultats de l'analyse de façon importante concernant les caractéristiques des étudiants.

Le tableau 4.1b nous permet de constater qu'en général, les variations constatées (en termes d'augmentation ou de diminution et non pas en proportion) sont les mêmes au fil de enquêtes que nous considérons l'UQO ou non. Ainsi, les étudiants atypiques de l'UQAC augmentent en proportion au cours des trois enquêtes. Toutefois, si nous considérons la présence de l'UQO, la hausse est de 5,9 points tandis que sans l'UQO, elle est de 11,7 points.

4.2 Caractéristiques générales

4.2.1 Sexe (tableau 4.2)

La répartition des étudiants atypiques selon le sexe est relativement constante chez les étudiants atypiques et adultes et ce, pour les trois enquêtes. Toutefois, chez les étudiants traditionnels, nous observons une augmentation de plus de 8,0 points de pourcentage de la proportion de femmes ayant répondu à l'enquête.

4.2.2 Groupes d'âge (tableau 4.3)

Les étudiants traditionnels sont définis comme étant âgés de vingt ans ou moins donc, ils se situent tous dans une seule classe d'âge. En regard des étudiants atypiques, nous pouvons constater un mouvement qui met en évidence un rajeunissement de ce groupe au fil des enquêtes. Le groupe des vingt et un à vingt-cinq ans augmente de près de 9,0 points de pourcentage. Ils tendent ainsi à se rapprocher davantage des étudiants traditionnels. Parallèlement, nous observons que les étudiants atypiques âgés de vingt-six à quarante ans sont moins nombreux avec une baisse de 9,1 points. Pouvons-nous en conclure qu'il s'agit du phénomène d'allongement de la jeunesse identifié par Cavalli et Galland (1993) et qui fait

que les jeunes adultes demeurent étudiants plus longtemps? C'est une possibilité. D'un autre côté, il s'agit peut-être d'étudiants au parcours plus fragile et qui ont connu une interruption de leurs études à un moment pour diverses raisons. Dans le groupe des étudiants adultes aussi nous remarquons une modification dans la répartition du nombre d'étudiants qui se situent dans les deux classes extrêmes soit le groupe des étudiants âgés de vingt et un à vingt-cinq ans (+5,4 points de pourcentage) et ceux qui ont plus de quarante ans (+4,8 points). Cette augmentation se fait donc au détriment des groupes de vingt-six à quarante ans qui voient chuter leur proportion.

4.2.3 Scolarité des parents (Tableau 4.4a, 4.3b, 4.3c)

Nous observons un mouvement général d'augmentation de la scolarité des parents qui touche les trois types d'étudiants. Il ressort que la proportion d'étudiants dont les deux parents ont atteint une scolarité supérieure augmente. Nous notons aussi que pour tous les types d'étudiants, il y a augmentation de la proportion d'étudiants dont au moins un des deux parents a eu accès aux études supérieures. Ainsi, les étudiants atypiques dont un des deux parents a suivi une formation de cycle supérieur enregistrent la plus forte augmentation avec 16,6 points de pourcentage. Pour les étudiants traditionnels, cette proportion augmente de 10,9 points alors qu'elle atteint 9,9 points chez les étudiants adultes. Le mouvement général nous conduit à penser que le taux de scolarisation des parents des étudiants continue de progresser avec le temps.

4.3 Cheminement antérieur

4.3.1 Occupation 12 mois avant l'inscription (tableau 4.5)

Nous pouvons observer une diminution des étudiants traditionnels et atypiques qui sont uniquement aux études l'année qui précède leur inscription à l'université dans une proportion de 11,7 points dans le premier cas et de 8,6 dans le second. Par opposition, nous voyons une augmentation des étudiants qui sont en emploi seulement. Cette augmentation des étudiants atypiques en emploi représente 7,3 points alors que pour les étudiants traditionnels, il s'agit de 10,3 points et de 4,8 points pour les adultes.

4.3.2 Dernière fréquentation scolaire (tableau 4.6)

Les étudiants traditionnels, par définition, se sont absentés des études moins d'un an alors que pour les adultes, c'est plus d'un an. Toutefois, la proportion des adultes dont l'absence des études est de cinq à dix ans augmente de près de 6,0 points de pourcentage alors que la proportion de ceux absents plus de dix ans diminue d'environ 4,0 points. Concernant les étudiants atypiques qui connaissent une absence des études de moins de six mois, la proportion diminue de plus de 9,0 points de pourcentage. Pour chacun des autres choix de réponses, les proportions augmentent légèrement. Ils sont donc proportionnellement moins nombreux à connaître une courte absence des études et de plus en plus nombreux à prolonger cette absence. Nous pouvons nous demander si la prolongation de cette absence par les étudiants atypiques ne serait pas le résultat d'un parcours plus difficile. Il peut aussi s'agir d'une stratégie pour éviter d'avoir recours à des prêts afin de diminuer leur endettement, les étudiants travaillent durant une certaine période pour revenir ensuite aux études avec les fonds nécessaires.

4.3.3 Interruption des études antérieures (tableau 4.7)

Les étudiants traditionnels, atypiques et adultes connaissent une augmentation d'environ 4,0 à 5,0 points de pourcentage des répondants ayant déjà interrompu des études avant l'obtention d'un diplôme dans le passé et donc une diminution de ceux qui n'ont pas interrompu leurs études. Ajoutons que cette augmentation touche les étudiants traditionnels de façon plus importante que les deux autres types d'étudiants dans la mesure où, pour eux, la proportion a doublé ce qui n'est pas le cas des deux autres groupes. Toutefois, en termes de pourcentage, plus du tiers des étudiants atypiques et adultes sont concernés par l'interruption des études antérieures alors que cela ne représente pas un étudiant traditionnel sur dix. Il demeure que, pour toutes les catégories confondues, de plus en plus d'étudiants mettent fin à des études antérieures avant d'obtenir un diplôme. Il reste à savoir si cette tendance sera passagère ou si elle indique un processus qui va continuer à se développer.

4.3.4 Dernier diplôme obtenu (tableau 4.8)

Par définition, les étudiants traditionnels sont admis sur une base collégiale, mais certains d'entre eux indiquent avoir obtenu pour dernier diplôme autre chose qu'un niveau collégial, mais ceux-ci sont peu nombreux. Environ la moitié des étudiants atypiques ont obtenu pour dernier diplôme un niveau collégial et cette proportion augmente à chaque enquête (près de 8,0 points de pourcentage en tout) alors que la proportion de diplômes universitaires de 1^{er} cycle diminue de plus de 10,0 points au cours des trois enquêtes. Ce phénomène se vérifie aussi auprès des adultes avec une augmentation de près de 9,0 points pour le DEC et une baisse de plus de 10,0 points pour les diplômes de 1^{er} cycle universitaire.

4.3.5 Première présence à l'université (tableau 4.9)

Plus de la moitié des étudiants atypiques n'en sont pas à leur première présence à l'université tout comme pour les adultes. Cependant, cette proportion diminue pour les étudiants atypiques avec les enquêtes de plus de 5,0 points avec pour effet de faire augmenter la proportion de ceux qui vont à l'université pour la première fois. Plus tôt, nous avons constaté le rajeunissement de ce groupe d'étudiants. Il n'est donc pas surprenant que, s'ils sont en moyenne plus jeunes, ils soient moins susceptibles d'avoir fréquenté l'université précédemment. Il est plutôt surprenant de constater qu'environ 10,0% des étudiants traditionnels n'en sont pas à leur première présence à l'université. Cette situation peut correspondre à un transfert d'une inscription hors programme vers un programme régulier ou encore à un changement de programme après six mois ou un an de cours ce qui expliquerait le fait qu'il ne s'agisse pas d'une première présence à l'université. Parmi les étudiants adultes, la situation change peu.

4.4 Choix du programme et projet scolaire

4.4.1 L'intérêt pour le programme

4.4.1.1 Naissance de l'intérêt (tableau 4.10)

Les étudiants atypiques sont de plus en plus nombreux à affirmer un intérêt de trois à cinq ans pour leur programme d'études. Parmi ceux qui ont fait leur choix depuis six à dix ans, nous voyons une augmentation de 3,4 points de pourcentage et en contrepartie, la baisse

(3,7 points) rejoint les étudiants dont l'intérêt date de quelques mois seulement. Concernant les étudiants traditionnels dont le choix est arrêté depuis plus de dix ans, la hausse représente 4,2 points alors que la proportion de ceux dont l'intérêt est plus récent (de quelques mois ou de un à deux ans) diminue conséquemment. Chez les adultes, la deuxième enquête affiche des variations marquées, à la hausse et à la baisse, mais les résultats de la troisième enquête se rapprochent du niveau de ceux de la première enquête donc, peu de changements pour ce groupe.

4.4.1.2 Milieu où l'intérêt a pris naissance (tableau 4.11)

Les réponses des étudiants atypiques au sujet du milieu où l'intérêt pour le programme d'études a pris naissance demeurent relativement stables au cours des trois enquêtes. Les fluctuations apparaissent surtout au deuxième cycle d'enquête pour se rétablir près des résultats du premier cycle par la suite. Le milieu universitaire connaît une baisse de 2,1 points ce qui est logique avec la première présence à l'université qui augmente pour ce groupe d'étudiants. La proportion d'étudiants traditionnels qui mentionnent que leur intérêt pour le programme d'études dans lequel ils sont inscrits est apparu à l'école primaire s'accroît au cours des enquêtes ce qui correspond avec le moment de la naissance de l'intérêt pour le programme qui connaît une hausse pour ceux dont le choix est arrêté depuis plus de dix ans. En revanche, le milieu collégial influence de moins en moins les étudiants traditionnels avec une baisse de 5,9 points. Chez les adultes, ce sont les milieux du secondaire et du collégial qui laissent voir une légère hausse. L'influence du milieu social chez les adultes connaît un bond de 3,6 points lors du deuxième cycle d'enquête pour revenir ensuite près du niveau atteint au premier cycle d'enquête.

4.4.1.3 Les acteurs impliqués dans le choix du programme (tableau 4.12)

Chez les étudiants atypiques, l'influence d'un conseiller en orientation et d'un autre type de professionnel augmente, mais celle des amis ou d'une personne autre diminue légèrement. Pour les étudiants traditionnels, il y a augmentation de la proportion des répondants influencés par un enseignant ou par un conseiller en orientation alors que diminue l'influence des amis. Toutefois, les étudiants traditionnels qui ne sont influencés par aucune

personne affichent une diminution de 8,2 points de pourcentage. Parmi les étudiants adultes, la situation inverse se produit et les répondants qui ne sont conseillés par aucune personne augmentent de 3,5 points affectant ainsi à la baisse le nombre de répondants qui répondent avoir été influencés par un collègue de travail ou un supérieur.

4.4.2 Le choix du programme

4.4.2.1 Choix définitif (tableau 4.13)

Les étudiants atypiques se disent convaincus d'avoir fait un choix de programme définitif en majorité et cette proportion augmente au cours des enquêtes de 8,0 points de pourcentage faisant reculer la proportion d'étudiants qui estiment avoir fait un choix temporaire d'environ 5,0 points et ceux qui ne savent pas de 3,0 points. Les étudiants traditionnels montrent aussi ce mouvement (+4,8 points) ainsi que les adultes bien que ce soit dans de plus faibles proportions (+1,9 point).

4.4.2.2 Autre programme intéressant (tableau 4.14)

De façon générale, les étudiants sont déjà inscrits dans le programme qui les intéresse le plus et la proportion de ces étudiants augmente au fil des enquêtes. La proportion d'étudiants traditionnels qui trouvent un autre programme plus intéressant que celui auquel ils sont inscrits diminue de plus de 6,0 points de pourcentage. Il en va de même pour les étudiants atypiques et adultes, mais de manière moins importante. Les étudiants traditionnels sont les seuls pour qui la proportion de répondants qui ne savent pas si un autre programme d'études aurait pu les intéresser augmente. Chez les étudiants atypiques et adultes, nous observons une diminution d'environ 2,0 points des répondants (indécis) qui ne savent pas si un autre programme aurait pu les intéresser.

4.4.2.3 Secteur disciplinaire selon la classification CLARDER (tableau 4.15)

Les tendances les plus marquées, chez les trois types d'étudiants, s'observent dans le secteur des sciences humaines qui sont à la baisse alors que les sciences appliquées connaissent une hausse ainsi que les sciences de la santé. Parmi les étudiants atypiques, les inscriptions en sciences de la santé et en sciences appliquées connaissent une augmentation

de plus de 4,0 points de pourcentage chacun entre la première et la dernière enquête. En revanche, il y a une diminution des inscrits en sciences humaines (-4,4 points) et en éducation (-2,9 points). Chez les étudiants traditionnels, le secteur des sciences humaines connaît une diminution de près de 9,0 points alors que les sciences de l'éducation connaissent un essor de plus de 5,0 points, les sciences appliquées, administratives et les arts gagnent environ 2,0 points. Ce sont les adultes qui montrent la plus forte croissance avec près de 10,0 points en sciences de la santé. Ils affichent aussi la plus forte baisse avec un écart négatif de plus de 13,0 points en sciences humaines.

4.4.3 Les aspirations face au diplôme

4.4.3.1 Aspirations idéales (tableau 4.16)

Pour les trois types d'étudiants, nous pouvons observer un mouvement à la hausse en ce qui concerne l'intention d'obtenir un baccalauréat alors que la proportion d'étudiants qui veulent idéalement obtenir un diplôme de doctorat diminue. Les aspirations idéales des étudiants atypiques sont, en majorité, d'obtenir un diplôme de baccalauréat (plus du tiers de ces étudiants) et cette proportion augmente de plus de 14,0 points pour les diplômes de premier cycle au détriment des diplômes de deuxième et troisième cycle. Toutefois, l'incertitude rejoint plus d'étudiants avec une augmentation de 2,1 points de ceux qui ne savent pas qu'elles sont leurs aspirations idéales. La proportion d'étudiants traditionnels qui aspirent idéalement à un baccalauréat ou à une maîtrise est en augmentation (environ 5,0 points de pourcentage pour les deux) alors que le doctorat connaît une baisse équivalente. Chez les adultes, l'envie de compléter un certificat est légèrement à la baisse tout comme le doctorat mais, l'intérêt d'avoir idéalement un baccalauréat laisse apparaître une augmentation dans le temps de plus de 5,0 points et de 2,1 points pour la maîtrise.

4.4.3.2 Aspirations réalistes (tableau 4.17)

Les étudiants atypiques ainsi que les adultes, au niveau du baccalauréat, voient leurs aspirations réalistes augmenter de plus de 3,0 points de pourcentage tandis que l'intérêt d'obtenir un certificat diminue. Parmi les étudiants traditionnels, il y a une légère augmentation des étudiants désirant obtenir un baccalauréat alors que diminue le nombre de

ceux désirant une maîtrise. Concernant les adultes, il y a une augmentation de près de 3,0 points de ceux qui ne visent pas l'obtention d'un diplôme. Cela nous amène à penser qu'ils vont chercher quelques cours afin de répondre à un besoin particulier en lien avec le travail ou pour leur culture personnelle. Ceux qui ne savent pas quelles sont leurs aspirations réalistes (les indécis), sont moins nombreux pour les trois groupes d'étudiants. Ajoutons que pour les trois enquêtes et les trois types d'étudiants, nous remarquons qu'il y a moins de mouvement dans les proportions que pour les aspirations idéales qui fluctuent davantage.

4.4.4 Intentions

4.4.4.1 Intentions face au diplôme (tableau 4.18)

Les étudiants atypiques et traditionnels partagent une augmentation dans la proportion des répondants qui ont l'intention de terminer le programme d'études dans lequel ils se sont inscrits, de plus de 7,0 points de pourcentage dans le premier cas et de près de 3,0 points dans le second. Cette augmentation se fait en parallèle avec une baisse des répondants qui indiquent vouloir obtenir un diplôme dans un autre programme. Nous pouvons noter une baisse de 5,0 points de l'indécision (ne sais pas) chez les étudiants atypiques quant à leurs intentions face au diplôme. Chez les adultes, la situation est différente. Nous remarquons une baisse de l'incertitude de plus de 5,0 points de pourcentage alors que nous observons une hausse de près de 6,0 points des adultes ayant l'intention de suivre quelques cours seulement dans le programme auquel ils sont inscrits.

4.4.4.2 Avec ou sans interruption (tableau 4.19)

Les étudiants atypiques et traditionnels sont plus nombreux à vouloir poursuivre leur programme sans interruption. Nous constatons une augmentation de plus de 6,0 points de pourcentage pour les étudiants atypiques et de près de 2,0 points pour les étudiants traditionnels. Chez les étudiants atypiques, cette hausse est associée à une diminution (6,4 points) des répondants incertains qui ne savaient pas s'ils interrompraient ou non leurs études. À l'inverse, les adultes qui s'attendent à connaître une interruption durant leurs études augmentent de 7,0 points.

4.5 Mode de poursuite des études

4.5.1 Régime d'études (tableau 4.20)

Par définition, les étudiants traditionnels sont inscrits à temps complet et les adultes, à temps partiel. Au sujet des étudiants atypiques une tendance semble se dessiner vers une augmentation des étudiants inscrits à temps plein soulignant ainsi davantage la ressemblance avec les étudiants traditionnels et qui va possiblement de pair avec le fait qu'ils sont de plus en plus nombreux dont l'âge se situe entre vingt et un et vingt-cinq ans soit la catégorie qui côtoie celle des étudiants traditionnels. Toutefois, l'augmentation demeure faible et est de l'ordre de 3,0 points.

4.5.2 Base d'admission (tableau 4.21)

Les étudiants traditionnels, par définition, sont admis sur la base d'un diplôme d'études collégiales. Les étudiants atypiques aussi pour les deux tiers environ. Cependant, nous pouvons noter une hausse des inscriptions sur une base universitaire pour ce groupe (5,2 points) et une baisse de la base adulte de 6,9 points. Chez les étudiants adultes, les admissions sur une base adulte diminuent de 7,9 points au profit d'une augmentation de celles faites sur la base d'un diplôme universitaire (8,9 points).

4.5.3 Durée du programme (tableau 4.22)

Par définition, les étudiants traditionnels poursuivent des études de baccalauréat tandis que les adultes évoluent dans un certificat ou un programme court (attestation). Les étudiants atypiques ressemblent aux étudiants traditionnels concernant la durée du programme puisque près de la moitié sont inscrits dans un programme de baccalauréat et cette proportion augmente à chaque enquête pour un total de près 15,0 points de pourcentage sur la période des trois enquêtes. Le rajeunissement de ce type d'étudiants (atypiques) peut expliquer cette tendance.

4.5.4 Moment des cours (tableau 4.23)

Les étudiants atypiques qui choisissent de suivre les cours les soirs de semaine diminuent de 5,6 points de pourcentage alors que la proportion de ceux qui veulent suivre leurs cours

les jours de semaine augmente de 4,4 points. Chez les étudiants traditionnels, les variations sont plus faibles, de l'ordre de 2,0 à 3,0 points. Ces différences s'appliquent à ceux qui affirment vouloir suivre leurs cours de jour en semaine avec une hausse de 3,3 points alors que ceux qui envisagent de suivre les cours les jours et soirs de semaine sont moins nombreux de 2,4 points. Ce sont les adultes qui connaissent les fluctuations les plus nombreuses et les plus prononcées avec une hausse de 6,4 points ceux qui comptent suivre leurs cours les jours de semaine. À l'opposé, nous remarquons une baisse de 13,8 points de pourcentage pour ceux qui suivent les cours offerts le soir et de 3,5 points pour ceux qui envisagent suivre leurs cours la fin de semaine. Les répondants adultes pour qui la question ne s'applique pas augmentent de 8,5 points suggérant ainsi que les cours médiatisés (à distance) sont privilégiés par un nombre croissant d'adultes.

4.6 Conditions de vie

4.6.1 La situation résidentielle (tableau 4.24)

Les étudiants traditionnels et atypiques voient diminuer légèrement la proportion des répondants qui demeurent seuls, de 3,6 points dans le premier cas et de 1,5 point dans le second. Pour les étudiants traditionnels, nous voyons une légère hausse de 1,6 point des répondants qui habitent avec des parents et le phénomène inverse se produit chez les adultes avec une baisse de 1,0 point. Les étudiants adultes qui partagent une situation résidentielle avec un conjoint et/ou une famille diminuent de 2,1 points alors que ceux qui demeurent seuls augmentent de près de 2,0 points à l'inverse des deux autres types d'étudiants.

4.6.2 La situation familiale (tableaux 4.25 et 4.26)

Les étudiants atypiques sans enfants augmentent en proportion de 5,5 points de pourcentage ce qui occasionne une baisse de 3,2 points des répondants qui ont un ou deux enfants et de 1,8 point pour ceux qui ont trois ou quatre enfants. Concernant les étudiants traditionnels et adultes par rapport au nombre d'enfants, leur situation demeure stable au fil des enquêtes. Cela ne constitue pas une surprise en ce qui concerne les étudiants traditionnels qui, de par leur jeune âge, ne sont pas très nombreux à avoir des enfants et cette situation ne change pas vraiment dans le temps.

Au sujet de la charge des enfants, la proportion d'étudiants atypiques n'ayant pas d'enfants à charge (ceux qui n'ont pas à répondre à la question) augmente de plus de 5,0 points de pourcentage et représente près des trois quarts des répondants de ce groupe. Les répondants adultes connaissent une légère hausse de 3,4 points de ceux qui n'ont pas à répondre à la question quant à la charge des enfants. Au sujet des étudiants atypiques qui sont seuls à s'occuper des enfants en terme de temps et d'argent, nous observons une baisse de 2,4 points de pourcentage alors que chez les étudiants adultes, cette baisse de 2,4 points touche les répondants qui sont seuls pour s'occuper des enfants en termes d'argent, mais non en temps.

4.6.3 Occupation d'un emploi et heures travaillées (tableaux 4.27 et 4.28)

De manière générale, les étudiants qui occupent un emploi pendant leurs études et qui ont l'intention de travailler en cours d'études augmentent de 17,0 points de pourcentage chez les étudiants traditionnels, de 10,6 points chez les étudiants atypiques, mais de moins de 2,0 points chez les adultes qui sont déjà majoritairement en emploi (plus de 85,0% des répondants). D'un autre côté, les étudiants traditionnels et atypiques voient diminuer légèrement la proportion de ceux qui sont sans emploi et qui n'ont pas l'intention de travailler durant leurs études de 5,5 points pour les premiers et de 2,0 points pour les seconds. Aussi, pour les étudiants traditionnels sans emploi et qui ne savent pas s'ils en occuperont un pendant leurs études, nous voyons une baisse de 7,8 points alors qu'elle est de 4,6 points pour les étudiants atypiques.

Parmi les étudiants traditionnels et atypiques, la proportion d'étudiants pour qui le nombre d'heures travaillées par semaine ne s'applique pas (sans emploi ou occasionnellement) diminue de près de 16,0 points de pourcentage pour les premiers et plus de 11,0 points pour les seconds. Par conséquent, ils sont donc plus nombreux à occuper un emploi. En contrepartie, il y a augmentation des étudiants traditionnels et atypiques qui occupent un emploi vingt-cinq heures ou moins par semaine. Chez les adultes, l'occupation d'un emploi trente-cinq heures et moins par semaine est en baisse dans chacun des choix de réponses: quinze heures ou moins, seize à vingt heures, vingt et un à vingt-cinq heures, vingt-six à trente heures et trente et un à trente-cinq heures. Par contre, nous observons une

augmentation de 12,2 points pour les adultes qui occupent un emploi de trente-six à quarante heures par semaine. Les adultes occupent donc un emploi en plus grand nombre que les deux autres types d'étudiants, en plus de travailler plus souvent à temps complet (plus de trente heures par semaine).

4.6.4 Évaluation de la situation financière et sources de revenus (tableaux 4.29 et 4.30)

La proportion d'étudiants atypiques qui considèrent leur situation financière de satisfaisante à très aisée connaît une augmentation à chacune des enquêtes (9,2 points). Le même phénomène se produit pour les étudiants traditionnels avec 9,2 points aussi d'augmentation. Chez les étudiants adultes, l'augmentation (8,9 points) se retrouve chez ceux qui considèrent leur situation financière aisée ou très aisée alors qu'il y a réduction du nombre de ceux qui voient leur situation satisfaisante, plutôt précaire ou précaire. D'une manière générale, les différents types d'étudiants jugent leur situation financière plus satisfaisante au fil des enquêtes.

Les étudiants atypiques sont de plus en plus nombreux à déclarer avoir pour source de revenus un emploi (hausse de 8,4 points) alors que le recours aux prêts et bourses diminue de 7,7 points. Les étudiants traditionnels sont moins nombreux à avoir recours aux prêts et bourses comme source de revenu avec une baisse de 17,3 points alors que l'occupation d'un emploi d'été ou pendant la scolarité est en hausse constante avec 16,8 points pour les trois enquêtes. Les adultes qui ont des revenus d'emploi durant l'année scolaire représentent plus de 85,0% des répondants et cette situation demeure plutôt stable au cours des trois enquêtes.

4.6.5 Moyen de transport et temps de déplacement (tableaux 4.31 et 4.32)

Les étudiants atypiques demeurent relativement stables dans l'utilisation du moyen de transport pour se rendre en formation. Les fluctuations sont d'environ 2,0 points de pourcentage que ce soit à la baisse ou à la hausse. Les adultes enregistrent une variation à la baisse de plus de 8,0 points dans l'utilisation d'une automobile alors que ceux qui n'ont pas à se déplacer augmentent de 6,4 points. À l'inverse, la proportion d'étudiants traditionnels qui emploient l'automobile comme moyen de transport augmente de plus de 6,0 points de pourcentage pour les trois enquêtes de même que l'utilisation du transport en commun qui

connaît une hausse de 6,2 points. Toutefois, le recours à la marche diminue de près de 13,0 points au fil des enquêtes. C'est ce groupe qui connaît les changements les plus nombreux et les plus importants en termes de proportion. L'automobile semble gagner en popularité auprès des étudiants traditionnels, plus jeunes, alors qu'elle en perd chez les étudiants atypiques et adultes.

La proportion d'étudiants qui effectuent moins de quinze minutes de déplacement diminue pour les trois groupes d'étudiants. Ce sont les étudiants traditionnels qui connaissent la baisse la plus importante avec 8,8 points de pourcentage alors que les deux autres groupes voient cette proportion diminuer d'un peu plus de 3,0 points. Les étudiants atypiques qui font de 15 à 30 minutes de déplacement augmentent de 4,2 points et nous notons une baisse de 2,0 points de ceux qui y consacrent une heure ou plus. Dans le cas des adultes, ceux qui font moins de quinze minutes de transport diminuent de 3,6 points au profit de ceux qui effectuent une heure et plus de déplacement et dont la proportion augmente de 3,3 points. Les étudiants semblent donc s'éloigner de leur lieu d'enseignement, à moins que ce ne soit les changements dans le mode de transport qui ont un impact sur le temps du déplacement.

4.7 Discussion

Nous avons utilisé le calcul du chi carré afin de faire ressortir les changements significatifs qui ont pu affecter la composition et les caractéristiques des trois catégories d'étudiants sur la période des trois enquêtes disponibles malgré que la période couverte par les trois enquêtes soit relativement courte (moins de 10 ans). Si le chi carré est significatif (ce qui est indiqué dans les tableaux de l'appendice B par des astérisques), cela nous indique que la situation des étudiants s'est modifiée de façon significative, par une baisse ou une hausse des proportions de répondants selon les choix de réponses offerts, entre les périodes couvertes par les trois enquêtes. Ainsi, plusieurs variables montrent des fluctuations importantes dans le temps et ce, à des degrés divers. Parfois, les différences significatives ne concernent qu'un seul groupe d'étudiants, parfois deux ou les trois. Nous vous présentons un résumé dans le tableau 4.33.

Tableau 4.33 Tableau des différences significatives et non significatives par variables selon le type d'étudiants.

Variables	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Différences significatives			
Sexe	X	X	
Âge		X	X
Scolarité des parents	X	X	X
Occupation 12 mois avant l'inscription	X	X	X
Dernière fréquentation scolaire	X	X	X
Interruption d'études dans le passé	X	X	X
Dernier diplôme obtenu		X	X
Première présence à l'université		X	
Moment de la naissance de l'intérêt pour le programme d'études	X	X	X
Milieu où l'intérêt est apparu	X	X	X
Acteurs ayant influencé l'intérêt	X	X	X
Choix de programme définitif	X	X	
Programme plus intéressant	X	X	
Secteur disciplinaire	X	X	X
Aspirations idéales et réalistes	X	X	X
Intentions face au diplôme		X	X
Possibilité d'interruption des études		X	X
Base d'admission		X	X
Durée du programme		X	
Moment des cours	X	X	X
Situation résidentielle	X	X	X
Nombre d'enfants		X	
Charge des enfants			X
Occupation d'un emploi	X	X	
Intentions de travail pendant les études	X	X	X
Heures travaillées par semaine	X	X	X
Évaluation de la situation financière	X	X	X
Première source de revenu	X	X	X
Mode de transport	X	X	X
Temps de déplacement	X	X	X
Différences non significatives			
Sexe			X
Dernier diplôme obtenu	X		
Première présence à l'université	X		X
Choix de programme définitif			X
Programme plus intéressant			X
Intentions face au diplôme	X		
Possibilité d'interruption	X		
Régime d'études		X	
Charge des enfants	X	X	
Occupation d'un emploi			X

Différences significatives

Les variables en lien avec les caractéristiques générales des étudiants évoluent, en général de façon significative, pour les trois types d'étudiants. Toutefois, seuls les étudiants atypiques et traditionnels démontrent une évolution significative quant au sexe des répondants qui se traduit par une hausse de la population féminine. Par rapport aux groupes d'âge, les étudiants atypiques et adultes montrent des changements significatifs. Dans le cas des étudiants atypiques, cela se traduit surtout par un rajeunissement de ce groupe puisque c'est la classe d'âge des vingt et un à vingt-cinq ans qui connaît la plus forte croissance. Pour le groupe des étudiants adultes, ce sont les deux classes extrêmes qui augmentent, soit les plus jeunes et les plus âgés. En regard de la scolarité des parents des étudiants, nous pouvons constater que le degré de scolarisation s'élève au fil des enquêtes pour les trois groupes d'étudiants. Toutefois, ce sont les étudiants atypiques qui enregistrent les plus fortes hausses (16,6 points) pour au moins un parent ayant fait des études supérieures.

Le cheminement antérieur laisse voir des parcours très diversifiés pour les trois types d'étudiants et cette situation se confirme au cours des trois enquêtes. Toutefois, ils partagent des modifications significatives dans leur cheminement par rapport à leur statut professionnel l'année avant leur inscription à l'université, la dernière fréquentation scolaire ainsi que l'interruption d'études dans le passé. Les changements concernant l'occupation douze mois avant l'inscription indiquent que l'occupation d'un emploi augmente au cours des enquêtes pour les trois catégories d'étudiants alors que diminue la proportion de ceux qui étaient aux études seulement. En regard de la dernière fréquentation scolaire, les étudiants atypiques sont ceux qui sont les plus affectés par les changements significatifs qui indiquent que l'absence des études se prolonge. Enfin, la tendance va vers une augmentation des étudiants qui ont déjà interrompu des études avant l'obtention du diplôme.

Les étudiants atypiques connaissent une différenciation significative par rapport au dernier diplôme obtenu qui se traduit par une hausse du nombre de diplômés du collégial et une diminution du niveau universitaire. Cette tendance est partagée avec les étudiants adultes. Aussi, les étudiants atypiques constituent le seul groupe marqué d'une évolution significative concernant la première présence à l'université qui connaît une augmentation.

Les processus de choix d'un programme d'études laisse aussi voir des modifications significatives pour les trois types d'étudiants. Pour les étudiants atypiques et traditionnels, l'intérêt pour le programme d'études existe depuis plus longtemps alors que chez les étudiants adultes, les changements se produisent lors de la deuxième enquête pour revenir au niveau de la première par la suite. Le milieu où l'intérêt pour le programme d'études est apparu augmente pour les étudiants atypiques dans le cas des milieux collégial et social alors que le milieu universitaire montre une baisse. Auprès des étudiants traditionnels, le milieu de l'école primaire connaît une augmentation de son influence alors que celle du milieu collégial diminue. Pour les étudiants adultes, le milieu des études secondaires influence davantage d'étudiants alors que le milieu social perd de l'importance. Au niveau des acteurs ayant joué un rôle dans le choix du programme d'études, les conseillers en orientation et autres professionnels jouent un rôle plus important auprès des étudiants atypiques alors que diminue l'influence de la famille et des amis. Chez les étudiants traditionnels, les enseignants et conseillers en orientation sont plus présents dans le choix du programme alors qu'ils sont moins nombreux à n'être inspirés par personne à l'inverse des étudiants adultes. De plus, ces derniers sont moins nombreux à être influencés par un collègue ou un supérieur au travail.

Autant les influences sur le choix du programme d'études peuvent être diversifiées pour chacun des types d'étudiants, autant une fois que le choix est arrêté, les étudiants partagent la même évolution de ces caractéristiques. Ainsi, les trois types d'étudiants laissent voir une augmentation des répondants ayant fait un choix définitif quant à leur programme d'études. De même, ils sont de plus en plus nombreux à considérer être déjà inscrits dans le programme le plus intéressant pour eux. Même le secteur disciplinaire montre une tendance semblable pour les trois groupes d'étudiants. En effet, il y a une augmentation des étudiants inscrits en sciences de la santé et en sciences appliquées alors que le secteur des sciences humaines voit diminuer la proportion d'étudiants qui optent pour ses programmes.

Les aspirations idéales et réalistes connaissent aussi une évolution significative chez les trois groupes d'étudiants quoique, dans des proportions moindres pour les étudiants traditionnels et adultes que pour les étudiants atypiques. Cette évolution se fait au profit des diplômes de baccalauréat et de maîtrise et au détriment du doctorat. Dans le cas des

aspirations réalistes, l'augmentation apparaît au profit du baccalauréat mais le certificat diminue chez les atypiques. Les deux autres groupes sont plus partagés.

Les caractéristiques en lien avec les intentions des étudiants atypiques et adultes face au diplôme ainsi que celles du mode de poursuite des études se modifient de façon significative, mais de façon opposée pour les deux groupes. En effet, les étudiants atypiques ont l'intention de compléter leur programme d'études en plus grand nombre alors que le nombre d'adultes qui envisagent de suivre quelques cours seulement augmente. De même pour la possibilité d'interrompre ses études (en dehors des trimestres d'été), les étudiants atypiques qui n'envisagent pas d'interruption sont plus nombreux tandis que le phénomène inverse se produit chez les adultes.

Comme nous l'avons vu plus tôt, les caractéristiques en lien avec le mode de poursuite des études ont servi, en partie, à définir notre typologie étudiante. Toutefois, la base d'admission des étudiants atypiques et adultes montre des changements significatifs au cours des enquêtes. Les étudiants atypiques sont les seuls à connaître une évolution significative quant à la durée de leur programme d'études puisqu'il s'agit du seul type à ne pas avoir été défini par cette caractéristique. Ainsi, ils s'inscrivent davantage au baccalauréat et sont moins nombreux à choisir les programmes courts (certificat ou attestation). Le moment où les étudiants ont l'intention de suivre leur cours n'a pas servi à la définition de notre typologie et il a connu des variations significatives chez les trois types d'étudiants dont la proportion s'élève pour ceux qui envisagent suivre leurs cours les jours de semaine. Par contre, les étudiants atypiques et adultes sont moins nombreux à vouloir suivre leurs cours les soirs de semaine.

Enfin, les conditions de vie aussi subissent des transformations pour tous les étudiants en général sur la période des trois enquêtes: le mode d'habitat, les heures travaillées par semaine, l'évaluation de la situation financière, les sources de revenus, le moyen de transport et la durée du voyage. Les variations significatives concernant le nombre d'enfants touchent uniquement les étudiants atypiques et celles de la charge des enfants sont le fait des étudiants adultes. Seuls les étudiants atypiques montrent une diminution significative des

répondants qui ont des enfants, mais il ne faut pas oublier qu'ils sont plus jeunes au fil des enquêtes ce qui peut expliquer la situation.

Pour les trois types d'étudiants, nous voyons une diminution du nombre de répondants qui habitent avec un conjoint et/ou des enfants alors qu'augmente la proportion de ceux qui vivent seuls dans le groupe des adultes et de ceux qui vivent avec un colocataire tandis que les étudiants atypiques affichent une hausse du nombre de répondants vivant une situation autre. Au sujet des enfants, seuls les étudiants atypiques affichent un accroissement significatif des répondants qui sont sans enfants au détriment de ceux qui en ont.

Par rapport à l'emploi, les adultes occupent déjà majoritairement un emploi, mais les étudiants atypiques et traditionnels sont de plus en plus nombreux à travailler et des changements significatifs touchent les trois types d'études en ce qui concerne l'intention d'occuper un emploi durant les études qui rejoint un plus grand nombre de répondants. De plus, le nombre d'heures travaillées par semaine est de plus en plus élevé pour tous les types d'étudiants.

La situation financière des étudiants aussi affiche des transformations significatives. Chez les trois groupes d'étudiants, les répondants sont plus nombreux à considérer leur situation financière favorable. De même, ils sont plus nombreux à subvenir à leurs besoins en occupant un emploi alors que diminue le recours aux prêts et bourses d'études pour les étudiants atypiques et traditionnels. Les étudiants adultes, eux, sont plus nombreux à utiliser leurs économies.

Le déplacement des étudiants montre des évolutions significatives. Les étudiants atypiques et adultes sont ainsi moins nombreux à utiliser un véhicule automobile pour se rendre en formation et en revanche, le nombre d'étudiants qui n'ont pas à se déplacer augmente. À l'inverse, les étudiants traditionnels utilisent une voiture dans une plus grande proportion au fil des enquêtes au détriment de la marche. Enfin, la durée de voyageant requise pour se rendre en formation s'allonge pour les trois catégories d'étudiants.

4.6.2 Différences non significatives

Certaines variables ont servi à définir nos trois catégories d'étudiants et n'ont donc pas pu évoluer au fil des enquêtes. Chez les étudiants traditionnels, il s'agit du groupe d'âge unique de 20 ans et moins, du régime d'études à temps complet, de la base d'admission collégiale, de la durée du programme dans lequel ces étudiants s'inscrivent (le baccalauréat) ainsi que l'absence des études d'une durée de moins d'un an. Pour leur part, les étudiants adultes ont été défini selon leur âge de plus de vingt ans, le régime d'études à temps partiel, l'inscription dans un programme court (certificat ou attestation) et l'absence des études d'un an ou plus.

Seulement deux variables n'indiquent pas de changements significatifs dans le cas des étudiants atypiques: le régime d'étude et la charge des enfants. Ce sont les étudiants traditionnels qui présentent le plus grand nombre de variables dont le calcul du chi carré est non significatif suivi par les adultes. Cela vient confirmer l'utilisation du terme «traditionnel» qui s'applique bien dans le cas de ces étudiants. Nous retrouvons donc le dernier diplôme obtenu, la première présence à l'université, les intentions face au diplôme, l'interruption possible des études (à l'exception des trimestres d'été), le nombre d'enfants ainsi que la charge des enfants. Cela ne constitue pas une grande surprise si nous considérons le fait qu'il s'agit d'étudiants traditionnels qui ont vingt ans ou moins. Chez les étudiants adultes, les variables qui ne connaissent pas de variations significatives sont le sexe, le choix de programme définitif, la possibilité d'un autre programme plus intéressant ainsi que la première présence à l'université. Il y a donc peu de variables qui demeurent stables ou inchangées au fil du temps.

En regard de l'évolution des clientèles selon la typologie retenue, nous pouvons conclure qu'il y a beaucoup de mouvance dans les variables des catégories définies et que très peu indiquent des variations non significatives. Peut-on en déduire que ce mouvement va continuer sans toutefois faire disparaître les étudiants traditionnels, mais plutôt en contribuant à la diversification des populations étudiantes universitaires? Il semble que oui, mais en gardant une certaine réserve du fait de la courte période de temps couverte par les enquêtes.

CONCLUSION

Le but de cette recherche est d'apporter une connaissance descriptive des étudiants universitaires de premier cycle, tant au plan social que scolaire. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des distinctions de Choy (2002) entre les étudiants traditionnels et les étudiants non traditionnels. Selon sa définition, l'étudiant traditionnel des études supérieures est celui qui s'inscrit à temps complet immédiatement après avoir obtenu son diplôme d'études secondaires. De plus, ce sont ses parents qui assument les coûts reliés aux études et à la subsistance de l'étudiant. Enfin, cet étudiant ne travaille pas ou peu (à temps partiel s'il le fait). À l'opposé, l'étudiant non traditionnel sera celui qui ne correspond pas à ces critères.

Lorsque les étudiants traditionnels et non traditionnels ont été identifiés, nous avons pu constater la grande proportion du second groupe. Ainsi, nous avons procédé à une subdivision pour créer deux nouveaux groupes : les étudiants adultes d'un côté et les étudiants atypiques de l'autre.

Pour notre définition, nous avons retenu que les étudiants traditionnels de premier cycle à l'université sont âgés de vingt ans ou moins, qu'ils sont inscrits à temps complet dans un programme de baccalauréat et admis sur la base d'un diplôme d'études collégiales (DEC). De plus, ils n'ont pas connu d'absence des études d'un an ou plus. Ce groupe représente plus de 28,0% de tous les étudiants de premier cycle et cette proportion montre de très légères variations au fil des enquêtes.

Les ~~étudiants ne répondant pas à ce~~ profil ont été considérés automatiquement comme des étudiants non traditionnels et cette catégorie a été séparée en deux: les étudiants adultes et atypiques. La clientèle adulte regroupe donc des étudiants de plus de vingt ans, qui poursuivent leurs études à temps partiel dans un ~~programme~~ de certificat et qui ont été absents des études pour une période d'un an ou plus. Ces étudiants composent environ 22,0%

de la population étudiante de premier cycle et cette proportion demeure relativement stable au fil des enquêtes.

Les autres étudiants, ceux ne répondant pas à ces critères, sont donc devenus des étudiants atypiques pour une proportion d'un peu plus de 50,0% du premier cycle universitaire. Cette proportion n'a pas changé pour les trois enquêtes. Lors de la première enquête, les étudiants atypiques représentaient 50,0% de nos répondants, lors de la deuxième, 50,8% et 50,1% pour la dernière.

Ainsi se trouve résumé le premier objectif fixé pour la description des étudiants universitaires de premier cycle visant à identifier les étudiants traditionnels et adultes en rapport avec les étudiants qualifiés d'«atypiques» et d'en évaluer le poids.

Un autre objectif réside dans la description des caractéristiques générales des étudiants, de leur cheminement antérieur, du processus d'orientation dans le choix de leur programme d'études et du projet scolaire correspondant ainsi que du mode de poursuite des études incluant les conditions de vie des étudiants. Cet objectif a pour but de déterminer si le groupe des étudiants atypiques offre une certaine homogénéité ou si, à l'inverse, il est plutôt hétérogène et aussi, si ces étudiants se distinguent des deux autres types définis.

À ce propos, il apparaît que les étudiants atypiques sont majoritairement des femmes (tout comme chez les étudiants traditionnels et adultes), qu'ils sont majoritairement âgés de vingt-cinq ans ou moins et sont souvent des étudiants de première génération aux études supérieures. Le cheminement antérieur de ces étudiants indique qu'ils ont occupé un emploi l'année avant leur inscription à l'université. De plus, ils ont connu une interruption de leurs études dans le passé. Aussi plusieurs d'entre eux n'en sont pas à leur première inscription à l'université même si ce n'est pas la majorité. Ainsi, au niveau du cheminement antérieur, ils sont plus près des étudiants adultes.

En considérant le choix du programme d'études, nous constatons que les étudiants atypiques se distinguent des étudiants traditionnels et adultes au niveau du milieu où est né l'intérêt pour le programme d'études ainsi qu'un acteur ayant pu influencer ce choix. Par exemple, le milieu de travail influence très peu les étudiants traditionnels alors qu'il agit particulièrement auprès des adultes. Les étudiants atypiques se situent en moyenne, entre les deux. Cela se vérifie aussi pour un acteur comme la famille qui influence une certaine proportion d'étudiants traditionnels et très peu les étudiants adultes. Encore une fois, les étudiants atypiques se placent entre les deux.

Toujours en regard du choix de programme, les trois types d'étudiants partagent un intérêt relativement récent pour leur programme, depuis moins de cinq ans en général. De même, la majorité des étudiants des trois types estiment avoir fait un choix définitif quant à leur programme d'études et ils sont peu nombreux à estimer qu'ils auraient pu trouver un programme plus intéressant que celui auquel ils se sont inscrits. Les étudiants atypiques s'inscrivent en majorité dans des programmes de sciences de l'administration ou de sciences humaines tout comme les adultes alors que les étudiants traditionnels choisissent les sciences de l'éducation et les sciences humaines.

La majorité des étudiants (plus de 70,0%), de tous types, ont l'intention de compléter le programme d'études et ce, en étudiant de façon continue, sans interruption autre pour les trimestres d'été. Cependant, cela constitue l'intention d'un peu plus de la moitié des étudiants adultes. Enfin, les motivations des étudiants atypiques sont les mêmes que celles des adultes qui veulent développer leurs connaissances et améliorer leur situation d'emploi alors que les étudiants traditionnels veulent un diplôme.

En dernier lieu, le mode de poursuite des études des étudiants atypiques ressemble à celui des étudiants traditionnels dans la mesure où leur admission au programme d'études est faite sur la base d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en majorité et que la poursuite des études s'effectue généralement à temps complet dans un programme de baccalauréat. Toutefois, il faut mentionner que c'est un peu plus de la moitié des répondants atypiques bien souvent qui sont dans cette situation. Il y en a tout de même près de la moitié, en général, qui

étudient à temps partiel, admis sur une base autre que le DEC et qui suivent un programme court (attestation ou certificat).

Les conditions de vie, elles, se rapprochent de celles des adultes. Près de la moitié des étudiants atypiques vivent avec un conjoint et/ou des enfants et plus des deux tiers ont des enfants. Ils occupent un emploi et ont l'intention de continuer à travailler durant leurs études. Ils utilisent principalement une voiture pour se déplacer au lieu de formation. Toutefois leur situation financière est jugée moins satisfaisante que celle des étudiants traditionnels et adultes.

Le quatrième objectif lié à cette étude réside dans l'observation de l'évolution des caractéristiques des étudiants pour la période des trois enquêtes ICOPE, 1993, 1996 et 2001. Nous remarquons que, pour les trois groupes concernés, des changements significatifs ont affecté les nombreuses variables retenues. Toutefois, les changements demeurent faibles au niveau des étudiants traditionnels et adultes sauf en ce qui a trait au genre (rapport masculin – féminin) des étudiants.

Parmi les étudiants atypiques, qui constituent une catégorie plutôt hétérogène, les fluctuations sont souvent significatives et importantes pour pratiquement toutes les variables analysées. Les étudiants sont en majorité des femmes, ils sont de plus en plus jeunes (catégories des vingt-cinq ans et moins), ils ont des parents de plus en plus scolarisés, ils sont plus nombreux à occuper un emploi les douze mois précédant leur inscription et à avoir connu une absence des études de plus de six mois. Étant plus jeune, ils sont plus nombreux à en être à leur première présence à l'université. La proportion augmente quant à ceux qui ont déjà mis fin à des études antérieures sans diplôme.

L'intérêt pour le programme d'études existe depuis plus longtemps chez les étudiants atypiques au fil des enquêtes. Le milieu ayant pu avoir une influence ainsi que les acteurs changent. Le milieu universitaire est moins important et les conseillers en orientation et autres professionnels sont plus influents au détriment des amis. Ils sont de plus en plus nombreux à considérer leur choix de programme comme étant définitif et à ne pas considérer

qu'un autre programme aurait pu les attirer davantage. Au niveau des aspirations idéales et réalistes, le niveau du baccalauréat connaît une augmentation croissante pour les trois enquêtes. Les intentions des étudiants atypiques vont dans le sens d'une augmentation du nombre de répondants qui ont l'intention d'obtenir leur diplôme et ce, en poursuite continue (sauf interruption l'été).

Les modes de poursuite des études changent pour les étudiants atypiques concernant la base d'admission universitaire qui devient plus importante ainsi que pour les étudiants inscrits au baccalauréat. Ils tendent aussi à se rapprocher des étudiants traditionnels en regard du moment où ils envisagent de suivre leur cours, les jours de semaine pour un plus grand nombre de répondants.

Les conditions de vie des étudiants sont particulièrement touchées par des changements significatifs. Pour les étudiants atypiques, cela se traduit par une diminution des répondants qui vivent seuls pour une augmentation de ceux dans une situation «autre». Ils sont aussi moins nombreux à avoir des enfants et ceux qui en ont sont moins nombreux à s'en occuper seul. Le rapport à l'emploi va vers une augmentation des étudiants atypiques en emploi ainsi que du nombre d'heures travaillées par semaine. Financièrement, ils sont de plus en plus nombreux à considérer avoir une situation financière satisfaisante et même aisée. Les prêts et bourses sont moins souvent cités par les étudiants atypiques au profit de l'occupation d'un emploi.

L'intérêt de cette étude se trouve confirmée par l'évolution du profil des étudiants à l'université. En effet, nous constatons que les clientèles universitaires se transforment et évoluent au fil du temps. L'étudiant traditionnel n'est plus tout à fait le même qu'il y a 50 ans ou même 30. Bien souvent, «il» est devenu «elle» et l'emploi rémunéré est beaucoup plus présent dans le quotidien de l'étudiant traditionnel. Les études supérieures ne sont plus à l'usage des jeunes de sexe masculin ayant un parcours continu et provenant des classes aisées. Les réalités se transforment avec pour résultat une plus grande hétérogénéité des étudiants universitaires.

Nous avons décidé de créer une catégorie intermédiaire d'étudiants qui les situent entre l'image traditionnelle et celle de l'adulte. Ainsi, nous pouvons observer qu'une partie des étudiants atypiques partagent plusieurs des caractéristiques des étudiants traditionnels alors que l'autre partie ressemblent aux adultes en ayant, par exemple, des responsabilités familiales, en occupant un emploi, etc. Cela nous amène donc à conclure que les caractéristiques des étudiants se répartissent entre celles des étudiants traditionnels et celles des adultes avec toute une panoplie de variations entre ces deux modèles extrêmes.

Une autre catégorisation plus complexe ou plus affinée aurait pu être faite afin de mieux rendre compte de la catégorie que nous avons désigné par atypique et qui ne constitue certainement pas une approche absolue. Différentes typologies peuvent être élaborées afin de connaître davantage les étudiants qui vont à l'université. Les conditions de vie représentent un thème très intéressant qui pourrait être exploité plus attentivement par exemple ainsi que le parcours antérieur pour comprendre ce qui permet à des étudiants de poursuivre des études universitaires.

Bref, de nombreuses autres possibilités d'études s'offrent aux chercheurs à partir des données d'ICOPE. Dans le cas de notre analyse par exemple, il serait possible d'approfondir davantage, pour le groupe des étudiants atypiques, le cumul des conditions de réussite identifiées par Bujold et Pageau (2000) qui ont aussi utilisées l'enquête ICOPE pour identifier ces facteurs de réussite. Cela pourrait permettre de vérifier la «fragilité» potentielle du parcours de ces étudiants.

APPENDICE A

TABLEAUX DU CHAPITRE 3

Tableau 3.1 Répartition des répondants selon sexe et le type d'étudiants (%).

Sexe	Traditionnels	Atypiques	Adultes	Population^a
Féminin	73,9	67,9	73,3	66,4
Masculin	26,1	32,1	26,7	33,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	3560	6411	2779	
Valeurs Manquantes	0	0	0	

^a Population totale des cinq établissements retenus pour la présente analyse. À moins d'indications contraires, les données sont celles des enquêtes ICOPE des cycles de 1993, de 1996 et de 2001.

Tableau 3.2 Répartition des répondants selon les groupes d'âges et le type d'étudiants. (%)

Groupes âges	Traditionnels	Atypiques	Adultes
20 ans et moins	100,0	6,3	0,0
21 à 25 ans	0,0	47,3	12,1
26 à 30 ans	0,0	14,0	16,7
31 à 35 ans	0,0	10,3	19,6
36 à 40 ans	0,0	10,3	21,0
Plus de 40 ans	0,0	11,7	30,6
Total	100,0	100,0	100,0
Moyenne	19,4	28,5	36,3
Médiane	19	25	36
N=	3560	6411	2779
Valeurs Manquantes	0	0	0

Tableau 3.3a Répartition des répondants selon la scolarité du père, de la mère et le type d'étudiants (%).

Scolarité père	Scolarité mère	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Jamais fréquenté	Jamais fréquenté	0,0	0,4	0,1
	Primaire	0,0	0,2	0,6
	Secondaire	0,0	0,1	0,1
	Collégial	0,0	0,0	0,0
	Universitaire	0,0	0,0	0,0
Primaire	Jamais fréquenté	0,0	0,1	0,1
	Primaire	1,9	14,6	28,3
	Secondaire	3,7	8,8	12,3
	Collégial	0,8	1,7	2,3
	Universitaire	0,5	1,1	1,0
Secondaire	Jamais fréquenté	0,0	0,1	0,0
	Primaire	1,8	4,3	5,7
	Secondaire	26,5	26,2	24,6
	Collégial	9,4	5,2	3,4
	Universitaire	4,4	3,0	2,0
Collégial	Jamais fréquenté	0,0	0,1	0,0
	Primaire	0,4	1,0	0,7
	Secondaire	9,3	7,3	5,6
	Collégial	9,9	5,2	3,4
	Universitaire	3,6	2,5	1,0
Universitaire	Jamais fréquenté	0,0	0,0	0,0
	Primaire	0,1	0,5	0,4
	Secondaire	7,4	5,0	2,9
	Collégial	9,0	6,2	2,8
	Universitaire	11,2	6,3	2,5
Total		100,0	100,0	100,0
N=		3423	6066	2644
Valeurs manquantes		137	345	135

Tableau 3.3b Répartition des répondants selon la scolarité du père, le sexe de l'étudiant et le type d'étudiants (%).

Sexe	Scolarité du père	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Féminin	Aucune	0,0	0,6	0,7
	Primaire	7,1	28,5	45,1
	Secondaire	43,3	39,8	34,7
	Collégiale	24,3	15,5	11,0
	Universitaire	25,3	15,6	8,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2547	4173	1966
Valeurs manquantes		85	179	70
Masculin	Aucune	0,2	1,0	1,2
	Primaire	6,0	21,3	40,9
	Secondaire	37,9	36,9	38,8
	Collégiale	20,3	16,6	10,2
	Universitaire	35,5	24,2	8,8
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		910	1994	726
Valeurs manquantes		18	65	17

Tableau 3.3c Répartition des répondants selon la scolarité de la mère, le sexe de l'étudiant et le type d'étudiants (%).

Sexe	Scolarité de la mère	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Féminin	Aucune	0,0	0,4	0,3
	Primaire	4,0	22,0	35,3
	Secondaire	48,2	47,6	45,6
	Collégiale	29,1	17,6	12,4
	Universitaire	18,7	12,4	6,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2571	4228	1964
Valeurs manquantes		61	124	72
Masculin	Aucune	0,0	1,4	0,4
	Primaire	4,8	17,3	36,7
	Secondaire	43,2	47,1	45,7
	Collégiale	29,2	20,0	10,6
	Universitaire	22,8	14,2	6,6
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		913	1990	728
Valeurs manquantes		15	69	15

Tableau 3.4 Répartition des répondants selon l'établissement d'enseignement et le type d'étudiants (%).

Établissement	Traditionnels	Atypiques	Adultes	Répondants	Population
UQAC	23,3	20,5	17,2	2620	5497
UQAR	16,9	20,8	19,8	2486	4403
UQTR	47,1	38,9	38,5	5236	9743
UQO	7,6	9,8	10,4	1187	3158
UQAT	5,1	10,1	14,1	1221	2379
Total	100,0	100,0	100,0		
N=	3560	6411	2779	12750	25180
Valeurs manquantes	0	0	0		

Tableau 3.5 Répartition des répondants selon l'occupation 12 mois avant l'inscription et le type d'étudiants (%).

Occupation	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Études seulement	47,9	21,9	0,7
Études et travail	49,8	39,3	13,1
Études et chômage	0,3	2,0	0,5
Travail seulement	1,0	22,7	69,3
Travail – chômage	0,0	5,7	8,4
Sans emploi	0,3	5,6	6,1
Autre	0,7	2,8	1,8
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3556	6376	2770
Valeurs manquantes	4	35	9

Tableau 3.6 Répartition des répondants selon la dernière fréquentation scolaire et le type d'étudiants (%).

Dernière fréquentation scolaire	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Moins de 6 mois auparavant	95,4	55,5	0,0
De 6 mois à un an	4,6	11,8	0,0
De 1 à 3 ans	0,0	13,3	30,4
De 3 à 5 ans	0,0	6,1	19,0
De 5 à 10 ans	0,0	6,5	22,1
Plus de 10 ans	0,0	6,8	28,5
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3507	6183	2663
Valeurs manquantes	53	228	116

Tableau 3.7 Répartition des répondants selon l'interruption des études et le type d'étudiants (%).

Interruption des études	Traditionnels	Atypiques	Adultes
OUI	5,8	40,2	42,6
NON	94,2	59,8	57,4
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3482	6233	2715
Valeurs manquantes	78	178	64

Tableau 3.8 Répartition des répondants selon le dernier diplôme obtenu et le type d'étudiants (%).

Dernier diplôme	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Aucun diplôme	0,1	0,9	1,7
Secondaire	5,2	15,7	20,3
Collégial	93,9	50,8	37,1
Universitaire	0,7	31,6	40,2
Autre	0,2	0,9	0,8
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3507	6183	2663
Valeurs manquantes	53	228	116

Tableau 3.9 Répartition des répondants selon la première présence à l'université et le type d'étudiants (%).

Première présence	Traditionnels	Atypiques	Adultes
OUI	90,2	45,4	42,3
NON	9,8	54,6	57,7
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3560	6411	2779
Valeurs manquantes	0	0	0

Tableau 3.10 Répartition des répondants selon la durée de leur intérêt (depuis quand) pour le programme d'études et le type d'étudiants (%).

Intérêt depuis quand	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Depuis quelques mois	14,8	18,5	23,6
Depuis 1 ou 2 ans	36,2	34,0	33,8
Depuis 3 à 5 ans	32,1	26,7	23,0
Depuis 6 à 10 ans	8,2	9,9	9,1
Depuis plus de 10 ans	8,7	10,9	10,5
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3540	6107	2718
Valeurs manquantes	20	304	61

Tableau 3.11 Répartition des répondants selon le milieu où l'intérêt pour le programme d'études est apparu et le type d'étudiants (%).

Milieu	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Primaire	9,4	3,1	1,3
Secondaire	24,6	11,6	4,5
CEGEP	34,6	21,3	6,0
Université	1,9	7,9	2,5
Milieu de travail	3,2	30,0	67,7
Milieu familial	10,8	8,3	6,0
Milieu social	11,0	11,3	8,0
Ne sais pas	4,0	3,3	2,2
Autre milieu	0,5	3,1	1,8
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3481	6140	2677
Valeurs manquantes	79	271	102

Tableau 3.12 Répartition des répondants selon la personne ayant contribué à l'intérêt pour le programme d'études et le type d'étudiants (%).

Personne	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Professeur	18,1	10,0	2,2
Conseiller d'orientation	7,9	5,2	2,6
Autre professionnel	3,5	4,9	4,4
Membre de la famille	19,6	13,1	8,1
Ami-e	6,4	9,3	9,3
Collègue de travail	0,5	4,6	11,7
Employeur ou supérieur	0,9	7,3	17,8
Autre	1,5	2,1	2,3
Aucune	41,6	43,6	41,7
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3509	6013	2676
Valeurs manquantes	51	398	103

Tableau 3.13 Répartition des répondants selon le choix du programme d'études et le type d'étudiants (%).

Choix	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Définitif	78,1	76,0	68,7
Temporaire	8,8	14,3	20,9
Ne sais pas	13,1	9,6	10,5
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3549	6362	2759
Valeurs manquantes	11	49	20

Tableau 3.14 Répartition des répondants selon la possibilité d'un autre programme d'études intéressant et type d'étudiants (%).

Autre programme	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Oui	28,2	29,4	24,0
Non	59,1	57,7	61,2
Ne sais pas	12,7	12,9	14,8
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3491	5972	2657
Valeurs manquantes	69	439	122

Tableau 3.15 Répartition des étudiants selon la discipline d'études et le type d'étudiants (%).

Discipline d'études	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Sciences de la santé	3,3	11,5	11,3
Sciences pures	9,4	3,1	0,1
Sciences appliquées	5,6	5,3	3,5
Sciences humaines	26,0	22,3	19,8
Lettres	3,3	4,8	5,6
Droit	0,0	0,0	0,1
Sciences de l'éducation	33,7	13,0	7,4
Sciences administratives	16,3	22,8	45,7
Arts	2,4	2,4	2,8
Plurisectoriel	0,0	1,1	3,1
Ne s'applique pas	0,0	13,6	0,5
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3560	6411	2779
Valeurs manquantes	0	0	0

Tableau 3.16 Répartition des répondants selon les aspirations idéales et le type d'étudiants (%)

Type de diplôme	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Certificat 1 ^{er} cycle	0,5	2,6	8,3
Baccalauréat	35,3	37,3	48,8
Maîtrise	29,1	28,7	21,5
Doctorat	29,0	25,7	13,8
Aucun	0,6	1,1	2,0
Ne sais pas	5,5	4,5	5,6
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3531	6357	2773
Valeurs manquantes	29	54	6

Tableau 3.17 Répartition des répondants selon les aspirations réalistes et le type d'étudiants (%).

Type de diplôme	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Certificat 1 ^{er} cycle	0,7	12,7	43,5
Baccalauréat	64,5	54,5	35,2
Maîtrise	25,6	18,8	6,7
Doctorat	4,4	3,0	0,8
Aucun	0,1	1,5	2,9
Ne sais pas	4,3	4,7	5,0
Ne s'applique pas	0,3	4,8	5,9
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3500	6266	2714
Valeurs manquantes	60	145	65

Tableau 3.18 Répartition des répondants selon les intentions face au diplôme et le type d'étudiants (%).

Intentions face au diplôme	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Suivre quelques cours	0,4	5,6	7,2
Compléter le programme	88,3	78,2	70,1
Diplôme autre programme	9,7	7,0	4,7
Ne sais pas	1,7	9,1	18,0
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3553	6375	2763
Valeurs manquantes	7	36	16

Tableau 3.19 Répartition des répondants selon la possibilité d'une interruption des études et le type d'étudiants (%).

Interruption	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Sans interruption	92,5	71,1	53,4
Avec interruption	2,7	14,4	25,3
Ne sais pas	4,8	14,5	21,2
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3556	6372	2756
Valeurs manquantes	4	39	23

Tableau 3.20 Répartition des répondants selon le régime d'études et le type d'étudiants (%).

Régime d'études	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Temps complet	100,0	54,7	0,0
Temps partiel	0,0	45,3	100,0
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3560	6411	2779
Valeurs manquantes	0	0	0

Tableau 3.21 Répartition des répondants selon la base d'admission et le type d'étudiants (%)

Base admission	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Adulte	0,0	25,1	48,7
Collégiale	100,0	67,2	43,9
Universitaire	0,0	5,0	7,4
Libre, transfert	0,0	2,7	0,0
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3560	6411	2779
Valeurs manquantes	0	0	0

Tableau 3.22 Répartition des répondants selon le programme d'études et le type d'étudiants (%).

Programme	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Certificat ou attestation	0,0	33,8	100,0
Baccalauréat	100,0	52,6	0,0
Hors programme	0,0	13,5	0,0
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3560	6350	2779
Valeurs manquantes	0	61	0

Tableau 3.23 Répartition des répondants selon le moment des cours et le type d'étudiants (%).

Situation financière	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Jour en semaine	82,6	45,4	10,6
Soir en semaine	1,7	30,2	67,5
Fin de semaine	0,0	1,8	8,7
Jour et soir en semaine	14,5	18,6	6,8
Autre ^b	1,1	4,1	6,5
Total	100,0	100,0	100,0
N =	3545	6286	2676
Valeurs manquantes	15	125	103

^b La catégorie «Autre» représente des cours médiatisés ou «ne sais pas encore».

Tableau 3.24 Répartition des répondants selon la persévérance après 5 ans et le type d'étudiants (%).

	Répondants ICOPE 1993-1996			Population
Persévérance^c	Traditionnels	Atypiques	Adultes	Moyenne générale
Diplômé	82,2	52,6	37,3	54,6
Inscrit	2,5	3,0	6,1	2,8
Absent	1,8	5,3	5,1	3,3
Départ sans diplôme	13,4	37,1	51,7	39,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
N=	2099	3276	1565	12638
Valeurs manquantes	143	471	123	0

^c En 1996, seuls les inscrits au baccalauréat et au certificat ont été considérés alors que pour 1993 les données incluaient les étudiants libres (Certains cas où les données n'ont pu être fusionnées).
Source des données : Icope 1993 et 1996.

Tableau 3.25 Répartition des répondants selon la persévérance, les intentions au début du programme et le type d'étudiants (%).

Intention face au programme	Persévérance	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Suivre quelques cours	Diplômé	0,2	1,0	2,0
	Inscrit	0,0	0,1	0,2
	Absent	0,0	0,3	0,1
	Départ sans diplôme	0,1	4,0	3,3
Compléter le programme	Diplômé	66,7	44,5	36,1
	Inscrit	2,3	3,4	4,6
	Absent	2,4	3,7	3,2
	Départ sans diplôme	16,2	24,1	26,6
Diplôme autre programme	Diplômé	6,3	2,7	1,9
	Inscrit	1,1	1,3	0,4
	Absent	0,3	0,7	0,2
	Départ sans diplôme	2,8	4,1	2,4
Ne sais pas	Diplômé	1,1	2,4	7,4
	Inscrit	0,1	0,7	0,6
	Absent	0,1	1,0	0,6
	Départ sans diplôme	10,7	6,6	10,7
Total		100,0	100,0	100,0
N=		2468	2707	1613
Valeurs manquantes		118	277	271

Source des données : Icope 1993 et 1996.

Tableau 3.26 Répartition des répondants selon le mode d'habitat et le type d'étudiants (%).

Habitat	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Avec des parents	48,4	22,2	6,4
Avec conjoint et/ou enfant-s	8,4	46,7	77,8
Avec colocataire-s	34,2	17,3	3,8
Seul-e	7,5	12,3	11,4
Autre situation	1,5	1,5	0,6
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3549	6378	2767
Valeurs manquantes	11	33	12

Tableau 3.27 Répartition des répondants selon le nombre d'enfants et le type d'étudiants (%).

Présence d'enfants	Traditionnels	Atypiques	Adultes
0	99,4	67,5	36,0
1 ou 2 enfants	0,6	24,6	48,8
3 ou 4 enfants	0,0	7,5	14,6
5 enfants ou plus	0,0	0,5	0,7
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3480	6249	2742
Valeurs manquantes	80	162	37

Tableau 3.28 Répartition des répondants selon qu'ils s'occupent seul des enfants en termes de temps et de finance et le type d'étudiants (%).

S'occupe seul des enfants		Traditionnels	Atypiques	Adultes
Temps	Finance			
Ne s'applique pas		99,4	71,9	45,0
Oui	Oui	0,0	4,7	5,9
	Non	0,0	1,6	3,2
Total Oui		0,0	6,3	9,1
Non	Oui	0,1	2,4	4,7
	Non	0,5	19,4	41,7
Total Non		0,5	21,8	45,9
Total		100,0	100,0	100,0
N=		3479	6206	2704
Valeurs manquantes		81	205	75

Tableau 3.29 Répartition des répondants selon l'occupation d'un emploi, l'intention de travailler pendant les études et le type d'étudiants (%).

Travail		Traditionnels	Atypiques	Adultes
Intention de travailler	Emploi actuel			
Oui	Oui	43,2	57,7	87,3
	Non	14,3	14,8	5,7
Total Oui		57,6	72,5	93,0
Non	Oui	0,6	1,0	0,3
	Non	18,2	13,5	3,6
Total Non		18,8	14,5	4,0
Ne sais pas	Oui	1,8	1,2	0,5
	Non	21,9	11,8	2,5
Total ne sais pas		23,6	13,1	3,0
Total		100,0	100,0	100,0
N=		3506	6280	2758
Valeurs manquantes		54	131	21

Tableau 3.30 Répartition des répondants selon le nombre d'heures travaillées par semaine et le type d'étudiants (%).

Heures travaillées par semaine	Traditionnels	Atypiques	Adultes
15 heures ou moins	29,8	14,9	4,4
16 à 20 heures	10,9	8,1	3,2
21 à 25 heures	3,5	5,9	3,9
26 à 30 heures	0,9	5,1	7,3
31 à 35 heures	0,2	8,9	26,8
Plus de 35 heures	0,1	16,0	42,0
N'a pas à répondre	54,7	41,2	12,5
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3482	6109	2657
Valeurs manquantes	78	302	122

Tableau 3.31 Répartition des répondants selon l'évaluation de leur situation financière et le type d'étudiants (%).

Situation financière	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Très aisée	4,0	3,1	4,6
Aisée	12,6	9,3	16,9
Satisfaisante	51,3	45,8	58,1
Plutôt précaire	25,6	30,3	16,7
Précaire	6,6	11,6	3,7
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3549	6366	2762
Valeurs manquantes	11	45	17

Tableau 3.32 Répartition des répondants selon la source de revenus la plus souvent déclarée et le type d'étudiants (%).

Situation financière	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Emprunts (prêts et/ou bourses)	53,3	38,4	1,6
Emploi d'été	24,8	9,1	0,5
Emploi temps plein ou partiel	10,0	40,7	85,7
Soutien familial ou du conjoint	11,4	6,9	5,4
Prestations publiques (Ex CSST)	0,0	2,4	2,7
Économies	0,5	1,3	2,6
Autres	0,1	1,2	1,5
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3555	6387	2767
Valeurs manquantes	5	24	12

Tableau 3.33 Répartition des répondants selon le mode de transport utilisé pour se rendre au lieu de formation et le type d'étudiants (%).

Mode de transport	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Automobile	46,4	73,5	92,4
Transport en commun	10,0	4,9	1,1
Marche	42,5	19,4	2,8
Bicyclette	0,9	1,0	0,1
Autre moyen	0,1	0,2	0,1
Ne se déplace pas	0,1	1,0	3,4
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3535	6327	2752
Valeurs manquantes	25	84	27

Tableau 3.34 Répartition des répondants selon la durée du déplacement à effectuer pour se rendre en formation et le type d'étudiants (%).

Durée du déplacement	Traditionnels	Atypiques	Adultes
Moins de 15 minutes	50,3	42,6	40,8
15 à 30 minutes	37,2	38,4	42,4
31 à 59 minutes	7,3	9,0	8,7
1 heure et plus	5,3	9,9	8,1
Total	100,0	100,0	100,0
N=	3539	6316	2716
Valeurs manquantes	21	95	63

APPENDICE B

TABLEAUX DU CHAPITRE 4

Tableau 4.1a Répartition des répondants selon l'année d'enquête, l'établissement d'enseignement et le type d'étudiants.

Année d'enquête	Établissement	Traditionnels	Atypiques	Adultes	Répondants	Population
1993	UQAC	24,2	18,8	15,0	969	1740
	UQAR	16,3	21,6	23,8	1028	1641
	UQTR	52,8	45,5	44,5	2356	3722
	UQO ^d	---	---	---	---	---
	UQAT	6,6	14,1	16,6	626	987
1996	UQAC	21,9	18,7	16,2	772	1818
	UQAR	14,1	23,3	20,5	805	1311
	UQTR	48,9	38,3	38,5	1670	3040
	UQO	10,7	13,1	18,3	539	1274
	UQAT	4,3	6,7	6,6	240	444
2001	UQAC	23,7	24,7	20,7	879	1939
	UQAR	21,0	17,1	14,3	653	1453
	UQTR	36,6	30,8	30,9	1210	2981
	UQO	14,7	19,1	16,4	648	1884
	UQAT	4,0	8,4	17,7	355	948
N =		3560	6411	2779	12750	25182
Valeurs manquantes		0	0	0		

^d L'UQO n'a pas participé au premier cycle de l'enquête.

Tableau 4.1b Répartition des répondants selon l'année d'enquête, l'établissement d'enseignement (moins l'UQO) et le type d'étudiants.

Année d'enquête	Établissement	Traditionnels	Atypiques	Adultes	Répondants	Population
1993	UQAC	24,2	18,8	15,0	969	1740
	UQAR	16,3	21,6	23,8	1028	1641
	UQTR	52,8	45,5	44,5	2356	3722
	UQAT	6,6	14,1	16,6	626	987
1996	UQAC	24,5	21,5	19,8	772	1818
	UQAR	15,8	26,8	25,0	805	1311
	UQTR	54,8	44,0	47,1	1670	3040
	UQAT	4,8	7,7	8,0	240	444
2001	UQAC	27,8	30,5	24,7	879	1939
	UQAR	24,7	21,1	17,1	653	1453
	UQTR	42,8	38,0	37,0	1210	2981
	UQAT	4,7	10,4	21,1	355	948
N =		3288	5785	2490	11563	25182
Valeurs manquantes		0	0	0		

Tableau 4.2 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le sexe et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Sexe	1993	1996	2001
Traditionnels***	Féminin	70,7	73,5	79,1
	Masculin	29,3	26,5	20,9
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1384	1202	974
Valeurs manquantes		0	0	0
Atypiques*	Féminin	66,0	69,2	68,9
	Masculin	34,0	30,8	31,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2488	2047	1876
Valeurs manquantes		0	0	0
Adultes	Féminin	73,4	71,9	74,2
	Masculin	26,6	28,1	25,8
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1107	777	895
Valeurs manquantes		0	0	0

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.3 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le groupe d'âge et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Groupes d'âge	1993	1996	2001
Traditionnels	20 ans et moins	100,0	100,0	100,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1384	1202	974
Valeurs manquantes		0	0	0
Atypiques***	20 ans et moins	6,0	7,6	5,3
	21 à 25 ans	42,3	49,3	51,8
	26 à 30 ans	16,2	11,7	13,8
	31 à 35 ans	12,8	9,2	8,3
	36 à 40 ans	11,3	10,1	9,1
	Plus de 40 ans	11,4	12,2	11,7
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2488	2047	1876
Valeurs manquantes		0	0	0
Adultes***	21 à 25 ans	9,9	11,3	15,3
	26 à 30 ans	18,0	14,7	16,9
	31 à 35 ans	20,9	21,9	16,1
	36 à 40 ans	22,5	22,1	18,2
	Plus de 40 ans	28,7	30,0	33,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1107	777	895
Valeurs manquantes		0	0	0

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.4a Répartition des étudiants traditionnels selon la scolarité du père, de la mère et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Scolarité du père	Scolarité de la mère	1993	1996	2001
Traditionnels***	Aucune	Aucune	0,1	0,0	0,0
		Secondaire	0,1	0,0	0,0
	Primaire	Aucune	3,2	1,5	0,6
		Secondaire	4,8	3,8	1,8
		Collégiale	0,9	0,9	0,4
		Universitaire	0,8	0,3	0,3
	Secondaire	Aucune	3,1	1,4	0,4
		Secondaire	25,9	24,7	29,5
		Collégiale	7,4	9,8	11,6
		Universitaire	4,3	4,7	4,2
	Collégiale	Aucune	0,5	0,5	0,1
		Secondaire	8,7	9,8	9,6
		Collégiale	8,3	9,6	12,7
		Universitaire	3,2	3,2	4,6
	Université	Aucune	0,2	0,2	0,0
		Secondaire	8,2	7,8	5,9
		Collégiale	9,6	9,1	8,0
		Universitaire	10,7	12,6	10,2
Total			100,0%	100,0%	100,0%
N =			1323	1170	930
Valeurs manquantes			61	32	44

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.4b Répartition des étudiants atypiques selon la scolarité du père, de la mère et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Scolarité du père	Scolarité de la mère	1993	1996	2001
Atypiques***	Aucune	Aucune	0,3	0,2	0,0
		Primaire	0,1	0,3	0,8
		Secondaire	0,1	0,1	0,2
		Collégial	0,0	0,1	0,1
		Universitaire	0,0	0,0	0,0
	Primaire	Aucune	19,4	13,5	9,3
		Primaire	0,0	0,3	0,0
		Secondaire	10,2	9,4	6,0
		Collégiale	2,0	1,7	1,3
		Universitaire	1,3	1,1	0,9
	Secondaire	Aucune	5,8	4,1	2,6
		Primaire	0,2	0,0	0,1
		Secondaire	24,7	26,7	27,7
		Collégiale	4,1	5,3	6,6
		Universitaire	2,1	3,5	3,6
	Collégiale	Aucune	1,2	0,9	0,8
		Primaire	0,1	0,1	0,1
		Secondaire	6,6	6,5	9,1
		Collégiale	4,1	5,1	6,9
		Universitaire	1,4	3,2	3,0
	Université	Aucune	0,8	0,2	0,6
		Primaire	0,1	0,0	0,1
		Secondaire	5,1	5,4	4,5
		Collégiale	4,9	6,0	8,1
		Universitaire	5,3	6,4	7,7
Total			100,0%	100,0%	100,0%
N =			2347	1964	1755
Valeurs manquantes			141	53	121

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.4c Répartition des étudiants adultes selon la scolarité du père, de la mère et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Scolarité du père	Scolarité de la mère	1993	1996	2001
Adultes***	Aucune	Aucune	0,6	0,9	0,5
		Primaire	0,0	0,0	0,4
		Secondaire	0,1	0,3	0,0
	Primaire	Aucune	33,1	29,0	21,5
		Primaire	0,1	0,1	0,1
		Secondaire	14,1	11,4	10,8
		Collégiale	2,6	2,0	2,3
	Secondaire	Universitaire	0,9	1,2	1,0
		Aucune	6,9	5,7	4,3
		Primaire	0,0	0,1	0,0
		Secondaire	20,4	25,9	28,8
	Collégiale	Collégiale	2,6	2,8	5,2
		Universitaire	1,4	2,0	2,6
		Aucune	0,5	0,8	0,8
		Secondaire	5,6	5,4	5,9
	Université	Collégiale	3,3	3,3	3,7
		Universitaire	0,6	0,8	1,8
		Jamais	0,6	0,3	0,2
		Secondaire	3,0	3,2	2,5
		Collégiale	2,5	2,1	3,7
		Universitaire	1,2	2,7	3,8
Total			100,0%	100,0%	100,0%
N =			1057	754	833
Valeurs manquantes			50	23	62

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.5 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, l'occupation douze mois avant l'inscription et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Occupation	1993	1996	2001
Traditionnels***	Études seulement	51,2	50,8	39,5
	Études et travail	47,0	47,0	57,3
	Études et chômage	0,2	0,3	0,3
	Travail seulement	0,6	0,8	2,0
	Travail et chômage	0,0	0,0	0,0
	Sans emploi	0,1	0,3	0,4
	Autre	0,9	0,7	0,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1382	1202	972
Valeurs manquantes		2	0	2
Atypiques***	Études seulement	24,7	23,9	16,1
	Études et travail	36,3	39,1	43,6
	Études et chômage	3,4	1,2	0,9
	Travail seulement	19,7	22,4	26,9
	Travail et chômage	6,7	4,9	5,2
	Sans emploi	6,5	5,3	4,9
	Autre	2,7	3,1	2,4
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1859	2041	1859
Valeurs manquantes		17	6	17
Adultes**	Études seulement	0,8	0,8	0,5
	Études et travail	14,2	11,7	13,1
	Études et chômage	0,9	0,3	0,2
	Travail seulement	66,9	70,0	71,7
	Travail et chômage	10,5	0,8	6,3
	Sans emploi	5,5	6,4	6,7
	Autre	1,2	2,8	1,6
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1106	777	887
Valeurs manquantes		1	0	8

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.6 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, la dernière fréquentation scolaire et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Dernière fréquentation	1993	1996	2001
Traditionnels**	Moins de 6 mois	96,4	95,8	93,5
	De 6 mois à un an	3,6	4,2	6,5
	De 1 à 3 ans	0,0	0,0	0,0
	De 3 à 5 ans	0,0	0,0	0,0
	De 5 à 10 ans	0,0	0,0	0,0
	Plus de 10 ans	0,0	0,0	0,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1384	1202	974
Valeurs manquantes		0	0	0
Atypiques***	Moins de 6 mois	57,8	59,0	48,5
	De 6 mois à un an	12,1	9,5	13,9
	De 1 à 3 ans	11,8	14,2	14,3
	De 3 à 5 ans	5,1	5,7	7,9
	De 5 à 10 ans	6,6	5,9	7,0
	Plus de 10 ans	6,6	5,7	8,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2458	2030	1865
Valeurs manquantes		30	17	11
Adultes**	Moins de 6 mois	0,0	0,0	0,0
	De 6 mois à un an	0,0	0,0	0,0
	De 1 à 3 ans	30,4	32,9	28,3
	De 3 à 5 ans	18,3	19,9	19,0
	De 5 à 10 ans	20,5	19,4	26,4
	Plus de 10 ans	30,8	27,7	26,4
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1107	777	891
Valeurs manquantes		0	0	4

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.7 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, l'interruption d'études antérieures et l'année d'enquête (%).

Année d'enquête	Interruption	1993	1996	2001
Traditionnels***	Oui	4,3	4,9	8,9
	Non	95,7	95,1	91,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1352	1172	958
Valeurs manquantes		32	30	16
Atypiques**	Oui	38,4	39,2	43,5
	Non	61,6	60,8	56,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2427	1972	1834
Valeurs manquantes		61	75	42
Adultes**	Oui	39,1	45,6	44,5
	non	60,9	54,4	55,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1083	757	875
Valeurs manquantes		24	20	20

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001

Tableau 4.8 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le dernier diplôme obtenu et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Dernier diplôme	1993	1996	2001
Traditionnels	Aucun diplôme	0,2	0,1	0,0
	Secondaire	5,6	5,3	4,6
	Collégial	93,6	93,7	94,6
	Certificat	0,4	0,5	0,2
	Baccalauréat	0,1	0,3	0,0
	Autre diplôme ^e	0,0	0,1	0,6
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1365	1182	960
Valeurs manquantes		19	20	14
Atypiques***	Aucun diplôme	0,9	1,0	0,7
	Secondaire	15,9	14,8	16,3
	Collégial	47,7	50,5	55,4
	Certificat	15,2	14,1	12,4
	Baccalauréat	18,4	17,4	11,1
	Autre diplôme	1,9	2,4	4,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2425	1947	1811
Valeurs manquantes		63	100	65
Adultes***	Aucun diplôme	1,3	2,0	1,8
	Secondaire	21,5	19,2	19,6
	Collégial	32,6	38,6	41,4
	Certificat	22,6	21,3	18,4
	Baccalauréat	20,1	16,4	13,8
	Autre diplôme	1,9	2,4	5,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1072	736	855
Valeurs manquantes		63	41	40

^e La catégorie «autre diplôme» comprend les diplômes de 2^e et de 3^e cycle à l'université ainsi que tout autre type de diplôme antérieur à la typologie actuelle (les brevets par exemple).

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.9 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, la première présence à l'université et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Première présence	1993	1996	2001
Traditionnels	Oui	89,2	91,0	90,5
	Non	10,8	9,0	9,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1355	1173	954
Valeurs manquantes		29	29	20
Atypiques**	Oui	42,9	45,5	48,4
	Non	57,1	54,5	51,6
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2438	1983	1831
Valeurs manquantes		50	64	45
Adultes	Oui	41,4	40,7	44,9
	Non	58,6	59,3	55,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1094	759	880
Valeurs manquantes		13	18	15

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.10 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, la durée de l'intérêt pour le programme d'études et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Durée de l'intérêt	1993	1996	2001
Traditionnels***	Quelques mois	15,3	16,0	12,5
	Depuis 1 à 2 ans	39,9	32,6	35,5
	Depuis 3 à 5 ans	31,2	33,0	32,3
	Depuis 6 à 10 ans	7,1	9,0	8,8
	Depuis plus de 10 ans	6,6	9,4	10,8
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1380	1195	965
Valeurs manquantes		4	7	9
Atypiques***	Quelques mois	19,5	19,7	15,8
	Depuis 1 à 2 ans	35,4	32,0	34,4
	Depuis 3 à 5 ans	25,5	27,8	27,0
	Depuis 6 à 10 ans	8,4	10,1	11,8
	Depuis plus de 10 ans	11,2	10,5	11,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2369	1952	1786
Valeurs manquantes		119	95	90
Adultes*	Quelques mois	22,4	26,2	23,0
	Depuis 1 à 2 ans	36,9	28,6	34,4
	Depuis 3 à 5 ans	22,7	23,8	22,5
	Depuis 6 à 10 ans	8,6	9,6	9,3
	Depuis plus de 10 ans	9,4	11,8	10,8
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1087	760	871
Valeurs manquantes		20	17	24

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.11 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le milieu qui a influencé l'intérêt pour le programme d'études et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Milieu	1993	1996	2001
Traditionnels***	Primaire	6,9	10,2	11,8
	Secondaire	25,3	23,8	24,6
	Collégial	38,2	32,3	32,3
	Universitaire	2,0	1,7	1,9
	Travail	3,3	3,6	2,6
	Familial	10,8	11,7	9,7
	Social	9,9	12,4	11,0
	Ne sais pas	3,2	4,4	4,6
	Autre	0,4	0,0	1,4
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1346	1172	954
Valeurs manquantes		38	30	20
Atypiques***	Primaire	3,0	3,1	3,4
	Secondaire	10,9	12,8	11,3
	Collégial	19,9	23,0	21,3
	Universitaire	9,1	7,5	6,9
	Travail	30,8	29,2	29,8
	Familial	8,2	8,1	8,6
	Social	10,5	12,0	11,8
	Ne sais pas	2,4	3,9	3,9
	Autre	5,2	0,5	3,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2253	1866	1759
Valeurs manquantes		235	181	117
Adultes***	Primaire	1,7	0,3	1,6
	Secondaire	3,6	4,8	5,5
	Collégial	5,8	5,9	6,3
	Universitaire	2,8	2,2	2,4
	Travail	68,3	67,4	67,1
	Familial	6,7	4,7	6,4
	Social	7,5	11,1	5,9
	Ne sais pas	1,5	3,3	2,2
	Autre	2,1	0,4	2,6
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1056	731	860
Valeurs manquantes		51	46	35

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.12 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, les acteurs ayant influencé leur choix du programme d'études et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Acteurs	1993	1996	2001
Traditionnels***	Professeur	15,7	18,6	20,5
	Conseiller orientation	7,0	7,6	9,4
	Autre professionnel	3,6	3,6	3,1
	Famille	19,2	19,8	19,6
	Ami-e	6,3	7,6	4,8
	Collègue de travail	0,6	0,4	0,3
	Supérieur ou employeur	0,7	0,8	1,5
	Autre	1,6	1,3	3,6
	Aucune	45,4	40,2	37,2
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1378	1192	957
Valeurs manquantes		6	10	17
Atypiques***	Professeur	9,4	10,8	8,9
	Conseiller orientation	4,2	5,0	6,1
	Autre professionnel	4,3	4,6	5,6
	Famille	12,8	13,2	12,3
	Ami-e	9,4	8,9	8,8
	Collègue de travail	4,5	3,9	5,1
	Supérieur ou employeur	6,2	8,2	7,0
	Autre	6,9	2,8	4,0
	Aucune	42,3	42,6	42,2
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2467	1946	1770
Valeurs manquantes		21	101	106
Adultes***	Professeur	2,6	1,5	2,3
	Conseiller orientation	2,0	2,9	2,9
	Autre professionnel	4,3	4,8	4,2
	Famille	8,4	7,0	8,1
	Ami-e	9,2	9,7	8,6
	Collègue de travail	12,8	9,4	11,6
	Supérieur ou employeur	17,4	18,8	16,4
	Autre	4,5	3,3	3,6
	Aucune	38,8	42,7	42,3
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1103	756	862
Valeurs manquantes		4	21	33

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.13 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le choix de programme définitif et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Choix	1993	1996	2001
Traditionnels**	Définitif	75,1	80,1	79,9
	Temporaire	10,9	7,5	7,3
	Ne sais pas	14,1	12,4	12,8
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1371	1196	970
Valeurs manquantes		13	6	4
Atypiques***	Définitif	72,6	76,0	80,6
	Temporaire	16,5	14,3	11,6
	Ne sais pas	10,9	9,7	7,9
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2322	1960	1791
Valeurs manquantes		166	87	85
Adultes	Définitif	68,5	66,8	70,4
	Temporaire	20,6	21,7	20,4
	Ne sais pas	10,9	11,5	9,2
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1073	759	873
Valeurs manquantes		34	18	22

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.14 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, l'existence d'un autre programme plus intéressant pour l'étudiant et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Autre programme	1993	1996	2001
Traditionnels*	Oui	31,5	26,9	25,1
	Non	56,7	60,1	61,4
	Ne sais pas	11,9	13,0	13,5
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1350	1178	963
Valeurs manquantes		34	24	11
Atypiques*	Oui	30,2	30,2	27,5
	Non	55,8	57,4	60,4
	Ne sais pas	14,0	12,4	12,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2317	1894	1761
Valeurs manquantes		171	153	115
Adultes	Oui	24,2	24,3	23,6
	Non	60,2	60,6	63,0
	Ne sais pas	15,7	15,1	13,4
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1064	736	857
Valeurs manquantes		43	41	38

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.15 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le secteur disciplinaire des études et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Secteur d'études	1993	1996	2001
Traditionnels***	Sc. Santé	2,7	2,6	4,9
	Sc. Pures	10,1	10,5	6,9
	Sc. Appliquées	4,5	6,3	6,5
	Sc. Humaines	31,9	21,7	23,0
	Lettres	3,9	3,7	2,2
	Droit	0,0	0,0	0,0
	Sc. Éducation	29,9	36,6	35,4
	Sc. Administration	16,0	15,3	18,2
	Arts	1,1	3,3	3,0
	Plurisectoriel	0,0	0,0	0,0
	Ne s'applique pas	0,0	0,0	0,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1384	1202	974
Valeurs manquantes		0	0	0
Atypiques***	Sc. Santé	8,9	12,6	13,8
	Sc. Pures	3,4	3,6	2,3
	Sc. Appliquées	3,5	5,2	7,6
	Sc. Humaines	25,2	20,2	20,8
	Lettres	5,0	5,4	3,8
	Droit	0,0	0,0	0,0
	Sc. Éducation	14,7	12,1	11,8
	Sc. Administration	23,0	21,1	24,5
	Arts	1,8	2,8	2,7
	Plurisectoriel	1,6	1,0	0,6
	Ne s'applique pas	12,7	16,0	12,6
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2488	2047	777
Valeurs manquantes		0	0	0
Adultes***	Sc. Santé	6,3	13,0	16,0
	Sc. Pures	0,0	0,3	0,2
	Sc. Appliquées	3,0	3,2	4,2
	Sc. Humaines	26,6	17,5	13,2
	Lettres	4,5	7,6	5,4
	Droit	0,3	0,0	0,1
	Sc. Éducation	8,6	6,2	7,2
	Sc. Administration	44,1	47,6	45,9
	Arts	3,3	1,9	3,1
	Plurisectoriel	3,2	2,3	3,7
	Ne s'applique pas	0,2	0,4	1,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1107	777	895
Valeurs manquantes		0	0	0

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.16 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, les aspirations idéales et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Aspirations idéales	1993	1996	2001
Traditionnels*	Certificat de 1 ^{er} cycle	0,7	0,3	0,5
	Baccalauréat	33,4	36,4	36,6
	Maîtrise	27,7	29,9	30,2
	Doctorat	32,0	27,3	26,7
	Aucun diplôme	0,6	0,3	0,9
	Ne sais pas	5,6	5,7	5,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1375	1189	974
Valeurs manquantes		9	13	0
Atypiques***	Certificat de 1 ^{er} cycle	2,8	2,9	8,6
	Baccalauréat	37,9	37,1	46,4
	Maîtrise	26,2	28,3	22,2
	Doctorat	27,0	25,5	13,9
	Aucun diplôme	1,2	1,4	1,8
	Ne sais pas	4,9	4,8	7,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2477	2024	775
Valeurs manquantes		11	23	2
Adultes*	Certificat de 1 ^{er} cycle	8,6	8,6	7,5
	Baccalauréat	47,4	46,4	52,6
	Maîtrise	20,3	22,2	22,4
	Doctorat	15,6	13,9	11,4
	Aucun diplôme	2,0	1,8	2,1
	Ne sais pas	6,1	7,0	3,9
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1106	775	895
Valeurs manquantes		1	2	0

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.17 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, les aspirations réalistes et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Aspirations réalistes	1993	1996	2001
Traditionnels*	Certificat de 1 ^{er} cycle	1,0	0,5	0,4
	Baccalauréat	62,7	66,9	65,2
	Maîtrise	27,3	23,6	26,0
	Doctorat	4,8	3,7	4,6
	Aucun diplôme	0,0	0,0	0,4
	Ne sais pas	4,2	5,3	3,3
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1343	1185	960
Valeurs manquantes		41	17	14
Atypiques***	Certificat de 1 ^{er} cycle	13,8	15,8	10,2
	Baccalauréat	56,0	56,7	59,5
	Maîtrise	19,3	19,1	21,2
	Doctorat	3,1	2,5	3,8
	Aucun diplôme	1,5	1,8	1,5
	Ne sais pas	6,4	4,3	3,9
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2275	1902	1788
Valeurs manquantes		213	145	88
Adultes**	Certificat de 1 ^{er} cycle	47,4	46,0	45,0
	Baccalauréat	35,7	37,3	39,3
	Maîtrise	7,2	7,3	7,0
	Doctorat	1,1	0,5	0,7
	Aucun diplôme	1,6	3,6	4,5
	Ne sais pas	7,1	5,2	3,4
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1001	728	825
Valeurs manquantes		106	49	70

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.18 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, les intentions face au diplôme et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Intention	1993	1996	2001
Traditionnels	Suivre quelques cours	0,3	0,4	0,4
	Compléter le programme	87,3	88,0	90,1
	Obtenir autre diplôme	10,9	9,3	8,4
	Ne sais pas	1,5	2,3	1,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1382	1200	971
Valeurs manquantes		2	2	3
Atypiques***	Suivre quelques cours	5,7	5,9	5,3
	Compléter le programme	75,1	78,0	82,5
	Obtenir autre diplôme	7,9	6,8	6,1
	Ne sais pas	11,2	9,3	6,2
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2474	2036	1865
Valeurs manquantes		14	11	11
Adultes***	Suivre quelques cours	4,6	6,8	10,5
	Compléter le programme	70,1	69,3	70,7
	Obtenir autre diplôme	5,6	3,9	4,4
	Ne sais pas	19,6	20,0	14,4
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1098	774	891
Valeurs manquantes		9	3	4

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.19 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, la possibilité d'interrompre leurs études avant l'obtention d'un diplôme et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Interruption	1993	1996	2001
Traditionnels	Sans interruption	92,0	92,1	93,8
	Avec interruption	2,9	2,7	2,5
	Ne sais pas	5,1	5,2	3,7
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1383	1202	971
Valeurs manquantes		1	0	3
Atypiques***	Sans interruption	69,1	69,8	75,3
	Avec interruption	13,9	15,3	14,0
	Ne sais pas	17,1	14,9	10,7
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2475	2038	1859
Valeurs manquantes		13	9	17
Adultes**	Sans interruption	56,9	50,6	51,7
	Avec interruption	21,9	26,1	28,9
	Ne sais pas	21,2	23,3	19,4
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1095	771	890
Valeurs manquantes		12	6	5

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.20 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le régime d'études et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Régime d'études	1993	1996	2001
Traditionnels	Temps complet	100,0	100,0	100,0
	Temps partiel	0,0	0,0	0,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1384	1202	974
Valeurs manquantes		0	0	0
Atypiques	Temps complet	53,4	55,0	56,2
	Temps partiel	46,6	45,0	43,8
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2483	2043	1876
Valeurs manquantes		5	4	0
Adultes	Temps complet	0,0	0,0	0,0
	Temps partiel	100,0	100,0	100,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1107	777	895
Valeurs manquantes		0	0	0

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.21 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, la base d'admission et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Base d'admission	1993	1996	2001
Traditionnels	Adulte	0,0	0,0	0,0
	Collégial	100,0	100,0	100,0
	Universitaire	0,0	0,0	0,0
	Libre ou transfert	0,0	0,0	0,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1384	1202	974
Valeurs manquantes		0	0	0
Atypiques***	Adulte	29,9	21,1	23,0
	Collégial	66,8	68,2	66,6
	Universitaire	2,8	4,9	8,0
	Libre ou transfert	0,5	5,8	2,4
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2395	1925	1851
Valeurs manquantes		93	122	25
Adultes***	Adulte	52,8	47,2	44,9
	Collégial	44,7	42,9	43,7
	Universitaire	2,5	9,9	11,4
	Libre ou transfert	0,0	0,0	0,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1107	777	887
Valeurs manquantes		0	0	8

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.22 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, la durée du programme et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Durée du programme	1993	1996	2001
Traditionnels	Certificat ou attestation	0,0	0,0	0,0
	Baccalauréat	100,0	100,0	100,0
	Hors programme	0,0	0,0	0,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1384	1202	974
Valeurs manquantes		0	0	0
Atypiques***	Certificat ou attestation	39,5	34,3	24,8
	Baccalauréat	47,4	48,9	62,1
	Hors programme	13,1	16,8	13,2
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2488	2047	1876
Valeurs manquantes		0	0	0
Adultes	Certificat ou attestation	100,0	100,0	100,0
	Baccalauréat	0,0	0,0	0,0
	Hors programme	0,0	0,0	0,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1107	777	895
Valeurs manquantes		0	0	0

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.23 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le moment des cours et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Moment des cours	1993	1996	2001
Traditionnels*	Jour de semaine	80,5	84,1	83,8
	Soir de semaine	2,2	1,0	2,1
	Jour et soir semaine	15,6	14,2	13,2
	Fin de semaine	0,0	0,1	0,0
	Ne s'applique pas	0,1	0,3	0,2
	Ne sais pas	1,5	0,3	0,7
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1381	1193	971
Valeurs manquantes		3	9	0
Atypiques***	Jour de semaine	43,4	45,7	47,8
	Soir de semaine	32,3	30,7	26,7
	Jour et soir semaine	18,4	17,9	19,6
	Fin de semaine	2,0	2,0	1,3
	Ne s'applique pas	0,3	1,2	2,6
	Ne sais pas	3,7	2,4	2,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2452	2002	1858
Valeurs manquantes		36	45	26
Adultes***	Jour de semaine	8,2	9,5	14,6
	Soir de semaine	71,9	71,8	58,1
	Jour et soir semaine	6,1	5,2	8,9
	Fin de semaine	10,3	8,4	6,8
	Ne s'applique pas	0,2	2,5	8,7
	Ne sais pas	3,3	2,4	2,9
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1075	746	881
Valeurs manquantes		32	31	26

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.24 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le mode d'habitat et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Habitat	1993	1996	2001
Traditionnels***	Avec des parents	48,4	48,5	50,0
	Avec conjoint et/ou enfant	10,0	6,4	9,0
	Avec colocataire-s	31,9	36,9	35,1
	Seul	8,9	7,9	5,3
	Autre	0,7	0,3	0,6
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1357	1191	968
Valeurs manquantes		27	11	6
Atypiques***	Avec des parents	22,0	22,8	22,1
	Avec conjoint et/ou enfant	48,4	44,5	47,9
	Avec colocataire-s	16,0	20,3	16,2
	Seul	13,1	12,2	11,6
	Autre	0,4	0,3	2,2
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2449	2023	1869
Valeurs manquantes		39	24	7
Adultes***	Avec des parents	6,7	6,6	5,7
	Avec conjoint et/ou enfant	78,2	79,8	76,1
	Avec colocataire-s	3,4	4,7	3,7
	Seul	11,7	8,8	13,4
	Autre	0,0	0,1	1,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1099	772	890
Valeurs manquantes		8	24	15

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.25 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le nombre d'enfants et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Nombre d'enfants	1993	1996	2001
Traditionnels	Aucun	99,3	99,4	99,6
	1 à 2 enfants	0,7	0,6	0,4
Total		100,0	100,0	100,0
N =		1349	1171	960
Valeurs manquantes		35	31	14
Atypiques***	Aucun	64,5	68,7	70,0
	1 à 2 enfants	26,5	23,5	23,3
	3 à 4 enfants	8,2	7,6	6,4
	5 à 7 enfants	0,7	0,2	0,3
	8 ou plus – ne sont plus à charge	0,1	0,0	0,0
Total		100,0	100,0	100,0
N =		2442	1972	1835
Valeurs manquantes		46	75	41
Adultes	Aucun	36,1	36,0	36,0
	1 à 2 enfants	49,8	46,9	49,1
	3 à 4 enfants	13,6	16,4	14,1
	5 à 7 enfants	0,5	0,7	0,7
	8 ou plus – ne sont plus à charge	0,0	0,0	0,1
Total		100,0	100,0	100,0
N =		1101	763	878
Valeurs manquantes		6	14	17

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.26 Répartition des répondants selon que les répondants sont seuls ou non pour assumer la charge des enfants en terme de finance et en terme de temps selon le type d'étudiants et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Enfant finance	Enfant temps	1993	1996	2001
Traditionnels	N'a pas à répondre	N'a pas à répondre	99,3	99,5	99,6
	Oui	Oui	0,1	0,0	0,0
		Non	0,1	0,0	0,0
	Non	Oui	0,0	0,0	0,0
		Non	0,5	0,5	0,4
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =			1349	1170	960
Valeurs manquantes			35	32	14
Atypiques	N'a pas à répondre	N'a pas à répondre	68,6	73,9	74,1
	Oui	Oui	5,8	4,6	3,4
		Non	2,8	2,5	1,7
	Non	Oui	1,4	1,8	1,6
		Non	21,4	17,2	19,1
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =			2413	1958	1833
Valeurs manquantes			75	89	43
Adultes*	N'a pas à répondre	N'a pas à répondre	43,4	45,2	46,8
	Oui	Oui	6,0	5,4	6,2
		Non	6,0	4,4	3,6
	Non	Oui	4,1	2,9	2,4
		Non	40,6	42,1	41,0
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =			1075	755	872
Valeurs manquantes			32	22	23

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.27 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, l'occupation d'un emploi, l'intention d'en occuper un pendant les études et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Emploi	Intention de travailler	1993	1996	2001
Traditionnels	Oui	Oui	37,4	40,8	54,4
		Non	0,8	0,4	0,4
Emploi ***		Ne sais pas	2,2	1,4	1,6
Intentions d'emploi***	Non	Oui	14,8	15,6	12,2
		Non	20,5	18,3	15,0
		Ne sais pas	24,3	23,5	16,5
Total			100,0%	100,0%	100,0%
N =			1353	1176	960
Valeurs manquantes			31	26	14
Atypiques	Oui	Oui	53,4	57,2	64,0
		Non	0,9	0,8	1,3
Emploi ***		Ne sais pas	1,1	1,3	1,5
Intentions d'emploi***	Non	Oui	16,1	16,0	11,5
		Non	14,6	12,9	12,6
		Ne sais pas	13,8	1,8	9,2
Total			100,0%	100,0%	100,0%
N =			2412	1994	1836
Valeurs manquantes			76	53	40
Adultes	Oui	Oui	86,8	86,4	88,6
		Non	0,2	0,0	0,8
Emploi		Ne sais pas	0,6	0,7	0,3
Intentions d'emploi*	Non	Oui	7,2	5,7	3,9
		Non	2,6	4,3	4,4
		Ne sais pas	2,7	2,9	1,9
Total			100,0%	100,0%	100,0%
N =			1089	766	888
Valeurs manquantes			18	11	7

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.28 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le nombre d'heures travaillées par semaine et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Heures travaillées	1993	1996	2001
Traditionnels***	15 heures ou moins	27,1	29,7	33,6
	16 à 20 h	9,1	9,3	15,3
	21 à 25 h	2,7	2,6	5,8
	26 à 30 h	0,8	0,8	1,3
	31 à 35 h	0,2	0,2	0,1
	36 à 40 h	0,1	0,0	0,0
	Plus de 40 heures	0,1	0,0	0,0
	Ne s'applique pas	59,9	57,4	44,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1353	1174	955
Valeurs manquantes		31	28	19
Atypiques***	15 heures ou moins	14,1	15,0	15,9
	16 à 20 h	6,3	8,2	10,4
	21 à 25 h	5,5	5,8	6,4
	26 à 30 h	3,7	5,3	6,7
	31 à 35 h	10,2	7,7	8,4
	36 à 40 h	10,8	11,4	14,9
	Plus de 40 heures	3,9	4,4	3,1
	Ne s'applique pas	45,5	42,3	34,2
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2383	1923	1803
Valeurs manquantes		105	124	73
Adultes***	15 heures ou moins	5,4	4,6	2,9
	16 à 20 h	3,4	3,3	2,8
	21 à 25 h	4,9	3,8	2,7
	26 à 30 h	8,8	6,0	6,7
	31 à 35 h	30,0	23,9	25,2
	36 à 40 h	25,0	32,5	37,2
	Plus de 40 heures	9,8	12,0	11,6
	Ne s'applique pas	12,8	13,8	10,9
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1072	732	853
Valeurs manquantes		35	45	42

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.29 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, l'évaluation de leur situation financière et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Situation financière	1993	1996	2001
Traditionnels***	Très aisée	3,0	4,3	4,9
	Plutôt aisée	11,2	12,5	14,5
	Satisfaisante	50,0	50,5	54,0
	Plutôt précaire	27,8	26,4	21,4
	Précaire	8,0	6,3	5,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1380	1199	971
Valeurs manquantes		4	3	3
Atypiques***	Très aisée	2,4	2,5	4,6
	Plutôt aisée	7,0	8,6	12,0
	Satisfaisante	45,5	44,6	47,5
	Plutôt précaire	31,7	31,5	26,9
	Précaire	12,6	12,7	9,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2467	2032	1867
Valeurs manquantes		21	15	9
Adultes***	Très aisée	3,7	4,3	6,1
	Plutôt aisée	15,2	13,9	21,7
	Satisfaisante	59,1	58,8	56,1
	Plutôt précaire	18,7	17,5	13,4
	Précaire	3,3	5,4	2,7
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1099	775	890
Valeurs manquantes		8	2	5

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.30 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, la première source de revenus mentionnées et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Source de revenus	1993	1996	2001
Traditionnels***	Prêts et/ou bourses	59,8	54,5	42,5
	Emploi d'été	21,7	24,1	30,0
	Emploi	7,2	8,5	15,7
	Soutien familial ou conjoint	10,9	12,3	10,9
	Prestations publiques	0,0	0,0	0,0
	Économies	0,2	0,6	0,7
	Autres	0,1	0,0	0,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1381	1202	972
Valeurs manquantes		3	0	2
Atypiques***	Prêts et/ou bourses	40,5	41,0	32,8
	Emploi d'été	8,2	9,3	10,0
	Emploi	38,6	39,1	45,2
	Soutien familial ou conjoint	6,9	6,7	7,3
	Prestations publiques	3,5	1,9	1,6
	Économies	1,3	1,3	1,3
	Autres	1,1	0,7	1,8
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2472	2042	1873
Valeurs manquantes		16	5	3
Adultes***	Prêts et/ou bourses	1,2	2,1	1,6
	Emploi d'été	0,7	0,4	0,3
	Emploi	86,1	85,1	85,7
	Soutien familial ou conjoint	5,9	5,8	4,5
	Prestations publiques	3,4	2,7	1,9
	Économies	1,9	3,1	3,0
	Autres	0,8	0,8	3,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1101	774	892
Valeurs manquantes		6	3	3

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.31 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, le moyen de transport utilisé pour se rendre en formation et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Moyen de transport	1993	1996	2001
Traditionnels***	Automobile	44,6	44,6	51,2
	Transport en commun	7,1	10,6	13,3
	Marche	47,1	44,1	34,2
	Bicyclette	1,2	0,6	0,9
	Autre	0,0	0,0	0,3
	Ne se déplace pas	0,0	0,1	0,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1370	1196	969
Valeurs manquantes		14	6	5
Atypiques***	Automobile	75,5	71,5	73,1
	Transport en commun	4,0	4,9	6,0
	Marche	18,8	21,9	17,6
	Bicyclette	0,9	1,1	1,0
	Autre	0,3	0,0	0,2
	Ne se déplace pas	0,6	0,5	2,1
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2447	2019	1861
Valeurs manquantes		41	28	15
Adultes***	Automobile	95,0	95,2	86,9
	Transport en commun	0,5	1,3	1,7
	Marche	2,8	2,5	3,2
	Bicyclette	0,2	0,0	0,1
	Autre	0,0	0,1	0,2
	Ne se déplace pas	1,5	0,9	7,9
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1096	773	883
Valeurs manquantes		11	4	12

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

Tableau 4.32 Répartition des répondants selon le type d'étudiants, la durée de voyage pour se rendre en formation et l'année d'enquête (%).

Type d'étudiants	Durée du voyage	1993	1996	2001
Traditionnels***	Moins de 15 minutes	55,0	48,2	46,2
	De 15 à 30 minutes	35,1	38,6	38,2
	De 31 à 59 minutes	6,0	6,8	9,7
	1 heure et plus	3,9	6,3	5,9
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1372	1198	969
Valeurs manquantes		12	4	5
Atypiques*	Moins de 15 minutes	44,1	42,3	40,9
	De 15 à 30 minutes	36,3	39,2	40,5
	De 31 à 59 minutes	8,6	9,1	9,6
	1 heure et plus	11,0	9,5	9,0
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		2440	2022	1854
Valeurs manquantes		48	25	22
Adultes**	Moins de 15 minutes	44,4	35,7	40,8
	De 15 à 30 minutes	41,0	45,6	41,3
	De 31 à 59 minutes	8,6	9,1	8,5
	1 heure et plus	6,0	9,6	9,3
Total		100,0%	100,0%	100,0%
N =		1080	757	879
Valeurs manquantes		27	20	16

Note: Chi 2: * significatif à 0,05, ** significatif à 0,01, *** significatif à 0,001.

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE ICOPE



Université du Québec

RECHERCHE SUR L'ACCÈS AU DIPLÔME UNIVERSITAIRE

**Nous vous invitons à remplir le questionnaire « en ligne »
en vous rendant à l'adresse suivante :**

<http://www.bri.uqam.ca/icope.htm>

Si vous n'avez pas accès à internet, nous vous invitons à remplir ce questionnaire et à nous le retourner dans l'enveloppe-réponse ci-jointe.

La Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, dont les bureaux sont situés au Siège social à Québec, mène présentement une enquête sur l'accès au diplôme universitaire. Ce projet vise à accumuler des informations qui vont permettre de mieux comprendre les facteurs associés à la poursuite ou à l'abandon des études afin d'imaginer les interventions les plus pertinentes possible pour encourager l'accès au diplôme universitaire.

*Les renseignements que nous vous demandons de fournir sur ce questionnaire seront jumelés par la suite aux données concernant votre cheminement scolaire (ex. : choix de programme, interruption, diplomation). Le jumelage des données est la seule raison pour laquelle le questionnaire porte une étiquette d'identification. Notre intention est de pouvoir identifier des domaines d'intervention et jamais des personnes. Nous vous garantissons que les renseignements que vous fournirez seront utilisés uniquement pour les fins de cette recherche et soyez assuré-e que vos réponses demeureront strictement **confidentielles**.*

*Sachez que vous pourrez vous retirer de cette recherche à n'importe quel moment en demandant de détruire les informations que vous avez fournies sur ce questionnaire. Par ailleurs, toute personne, y compris celles qui travaillent à l'université que vous fréquentez, qui voudrait avoir accès aux informations que vous nous avez fournies, devra justifier sa demande auprès de la Commission d'accès à l'information. Ainsi, seules les personnes qui travailleront à la saisie des données et à la structuration du fichier, de même que le personnel de la **Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec au Siège social à Québec**, auront accès aux renseignements nominatifs.*

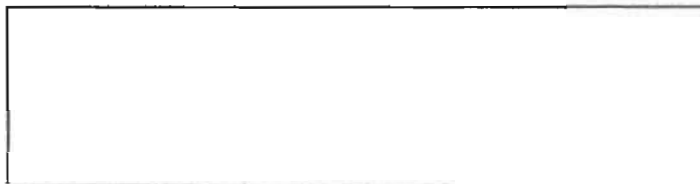
Bien entendu, votre participation à cette recherche est facultative mais sachez qu'elle est essentielle au succès de l'enquête sur l'accès au diplôme et à la mise en place de mesures visant justement à favoriser l'accès au diplôme universitaire.

Je vous remercie de votre collaboration.

Danielle Pageau

Danielle Pageau
Danielle_Pageau@uqss.quebec.ca

Direction du recensement étudiant
et de la recherche institutionnelle
Université du Québec



RECHERCHE SUR L'ACCÈS AU DIPLÔME UNIVERSITAIRE

QUELQUES DIRECTIVES POUR REMPLIR LE QUESTIONNAIRE :

- 1 Pour chaque question, veuillez encercler le chiffre correspondant à la réponse que vous choisissez. N'encercliez qu'un seul chiffre à moins d'avis contraire.
Exemple :

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout
• Parce que je veux accéder à une profession	1	②	3	4

- 2 Il suffit de 15 à 20 minutes pour remplir ce questionnaire.
- 3 En terminant, n'oubliez pas de signer le questionnaire dans l'espace prévu pour nous autoriser à jumeler les informations que vous nous fournissez à celles de votre cheminement scolaire. Soyez assuré-e que tous les renseignements fournis seront traités dans des conditions absolues de confidentialité et à des fins exclusives de recherche.
- 4 S.V.P., nous retourner le questionnaire rempli le plus rapidement possible dans l'enveloppe préadressée et affranchie ci-jointe.

P.- S. En utilisant les boîtes de courrier interne, si cela vous est possible, vous nous aidez à réduire les frais de l'enquête.

Merci de votre collaboration.

Avis important

Conformément aux stipulations de l'article 65 de la « Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels », la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec vous informe que les renseignements nominatifs qu'elle vous demande de communiquer sont confidentiels. Fournis à titre facultatif, ils serviront aux seules fins de recherche sur la persévérance aux études et l'accès au diplôme universitaire et ne seront accessibles qu'aux membres de la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. Après votre départ de l'université, les renseignements fournis ne seront plus conservés sous leur forme nominative.

A) QUESTION D'ANTÉCÉDENTS

Nous vous demandons dans cette section de répondre à quelques questions qui concernent votre situation académique ou d'emploi avant de vous inscrire à l'université.

1 Quel-s diplôme-s détenez-vous actuellement ? (Encercler le ou les chiffre-s correspondant à CHAQUE diplôme obtenu).

- | | |
|---|--|
| Un diplôme d'études secondaires : | Trois certificats de 1 ^{er} cycle 9 |
| D.E.S. général 1 | Plus de trois certificats de 1 ^{er} cycle 10 |
| D.E.S. professionnel ou D.E.P. 2 | Un baccalauréat 11 |
| Un diplôme d'études collégiales : | Un doctorat de 1 ^{er} cycle (ex. : médecine) 12 |
| D.E.C. préuniversitaire 3 | Une maîtrise 13 |
| D.E.C. technique 4 | Un diplôme ou certificat de 2 ^e cycle 14 |
| A.E.C. 5 | Un doctorat 15 |
| C.E.C. 6 | Autre diplôme 16 |
| Un certificat de 1 ^{er} cycle 7 | Aucun diplôme 17 |
| Deux certificats de 1 ^{er} cycle 8 | -----> PASSER à la question 4 |

2 En quelle année avez-vous obtenu votre DERNIER diplôme ? En 19__ ou 20__

3 Quel est CE DERNIER diplôme que vous avez obtenu ?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| Un diplôme d'études secondaires : | Un certificat de 1 ^{er} cycle 7 |
| D.E.S. général 1 | Un baccalauréat 8 |
| D.E.S. professionnel ou D.E.P. 2 | Un doctorat de 1 ^{er} cycle (ex. : médecine) 9 |
| Un diplôme d'études collégiales : | Une maîtrise 10 |
| D.E.C. préuniversitaire 3 | Un diplôme ou certificat de 2 ^e cycle 11 |
| D.E.C. technique 4 | Un doctorat 12 |
| A.E.C. 5 | Autre diplôme 13 |
| C.E.C. 6 | |

4 Est-ce la première fois que vous suivez des COURS dans une université (pas nécessairement à l'université où vous êtes inscrit-e actuellement) ?

- Oui 1 -----> **PASSER à la question 6**
- Non 2

5 Est-ce la première fois que vous vous inscrivez dans un PROGRAMME d'études universitaires ?

- Oui 1
- Non 2
- Je ne suis pas inscrit-e dans un programme 3

RÉSERVÉ À
L'INFORMATIQUE

1 - 2	
3 - 7	

8 - 9	
10 - 11	
12 - 13	
14 - 15	
16 - 17	

18 - 21			

6 A) En dehors de l'interruption du trimestre d'été, avez-vous déjà interrompu des études entreprises dans un programme d'études secondaires, collégiales ou universitaires ?

Oui 1
Non 2 -----> PASSER à la question 7

B) Ces études que vous avez interrompues, étaient des études :
(Encercler plus d'un chiffre s'il y a lieu).

Secondaires 1
Collégiales 2
Universitaires 3

☐ 27
☐ 28
☐ 29

C) Après la période d'interruption, êtes-vous revenu-e terminer ces études ?

Secondaires Oui 1 Non 2
Collégiales Oui 1 Non 2
Universitaires Oui 1 Non 2

☐ 30
☐ 31
☐ 32

7 AVANT DE VOUS INSCRIRE DANS CETTE UNIVERSITÉ, à quand remontait la dernière fois où vous aviez fréquenté un établissement d'enseignement (secondaire, collégial ou universitaire) ?

À moins de 6 mois 1 À 3 ans ou moins de 5 ans 4
À 6 mois ou moins d'un an 2 À 5 ans ou moins de 10 ans 5
À un an ou moins de 3 ans 3 À 10 ans ou plus 6

8 Laquelle des situations suivantes CORRESPOND LE MIEUX à votre PRINCIPALE occupation des DOUZE (12) MOIS qui ont précédé votre inscription, en excluant les emplois d'été ? (N'encercler qu'un seul chiffre).

Études seulement : à plein temps 1
à temps partiel 2
Études et travail : études à plein temps et travail à plein temps* 3
études à plein temps et travail à temps partiel 4
études à temps partiel et travail à plein temps 5
études à temps partiel et travail à temps partiel 6
Études et chômage : études à plein temps et chômage 7
études à temps partiel et chômage 8
Travail seulement : à plein temps 9
à temps partiel 10
Travail et chômage 11
Sans emploi : congé sans solde ou congé sabbatique 12
chômage 13
congé parental 14
à la maison, retraite, maladie 15
Autre situation 16

* Un travail à plein temps comporte 30 heures ou plus de travail par semaine.

- 9 A) AU COURS DES CINQ (5) DERNIÈRES ANNÉES, vous est-il arrivé d'occuper un emploi à plein temps** (un travail à plein temps comporte 30 heures ou plus de travail par semaine) **en excluant les emplois d'été ?**

Oui 1

Non 2 > PASSER à la question 10

- B) AU COURS DES CINQ (5) DERNIÈRES ANNÉES, combien de temps avez-vous travaillé à plein temps** (un travail à plein temps comporte 30 heures ou plus de travail par semaine) **en excluant les emplois d'été ?**

Moins d'un an 1

Environ 1 an 2

Environ 2 ans 3

Environ 3 ans 4

Environ 4 ans 5

Environ 5 ans 6

- 10 En général, comment évaluez-vous votre préparation pour entreprendre les études dans lesquelles vous êtes présentement inscrit-e ?**

Excellente 1

Très bonne 2

Bonne 3

Plutôt faible 4

Mauvaise 5

Je ne le sais pas 6

B) SITUATION RELATIVE AUX ÉTUDES

Cette section comporte des questions portant sur vos objectifs, motivations et aspirations par rapport aux études, de même que sur certaines caractéristiques de votre vie d'étudiante ou d'étudiant.

11 Lequel parmi les énoncés suivants décrit le mieux votre situation ?

J'ai l'intention :

- de suivre quelques cours sans viser l'obtention d'un diplôme universitaire 1
- de compléter le programme d'études que je viens d'entreprendre et d'en obtenir le diplôme 2
- d'obtenir un diplôme universitaire mais peut-être pas celui du programme dans lequel je suis inscrite 3
- Je ne sais pas encore si je vais suivre quelques cours ou me rendre jusqu'à un diplôme 4

12 A) Avez-vous actuellement un emploi rémunéré ?

Oui 1

Non 2 —————> PASSER à la question 13

B) Dans cet emploi, combien d'heures travaillez-vous en moyenne par semaine ?

_____ heures par semaine

41-42

13 Avez-vous l'intention de travailler durant vos études ?

Oui 1

Non 2

Je ne le sais pas 3

14 Actuellement, entre le travail et les études, que valorisez-vous davantage ?

Le travail 1

Les études 2

15 Actuellement, entre les loisirs et le travail, que valorisez-vous davantage ?

Les loisirs 1

Le travail 2

16 Actuellement, entre les études et les loisirs, que valorisez-vous davantage ?

Les études 1

Les loisirs 2

17 Par rapport à l'objectif que vous vous êtes fixé en vous inscrivant à l'université, de quelle façon envisagez-vous poursuivre vos études ?

Sans interruption (en excluant les interruptions du trimestre d'été) 1

Avec la possibilité d'interruption à certains trimestres 2

Je ne le sais pas 3

18 Pour chacun des énoncés qui suivent, indiquez si ces derniers correspondent TOUT À FAIT, ASSEZ, PEU ou PAS DU TOUT aux raisons qui vous ont incité-e à vous inscrire à l'université.

Je me suis inscrit-e à l'université :

	TOUT À FAIT	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT
• Parce que je veux accéder à une profession	1	2	3	4
• Parce que je veux obtenir un diplôme dans une discipline particulière	1	2	3	4
• Parce que je veux acquérir des connaissances dans une discipline particulière	1	2	3	4
• Parce que j'aime le milieu de vie étudiant	1	2	3	4
• Pour répondre aux exigences de mon entourage	1	2	3	4
• Parce que j'envisage de poursuivre mes études jusqu'à la maîtrise ou au doctorat	1	2	3	4
• Parce que je veux obtenir un diplôme universitaire	1	2	3	4
• Parce que je veux me prouver que je suis capable de faire des études universitaires	1	2	3	4
• Parce que je veux entreprendre une nouvelle carrière	1	2	3	4
• Parce que je veux profiter des prêts et bourses	1	2	3	4
• Parce que je veux acquérir de nouvelles connaissances ou habiletés	1	2	3	4
• Parce que je veux améliorer mes conditions de travail (ex. : possibilités d'emplois, promotions)	1	2	3	4
• Parce que j'aime l'activité intellectuelle	1	2	3	4
• Parce que je veux me perfectionner dans mon domaine d'emploi	1	2	3	4
• Parce que je veux enrichir ma culture personnelle	1	2	3	4
• Parce que je veux améliorer mes conditions de vie (ex. : prestige, revenus)	1	2	3	4
• En attendant de faire autre chose	1	2	3	4
• Pour des raisons qui ne sont pas très claires pour moi	1	2	3	4

19 A) Si cela ne dépendait que de vous et que vous n'aviez AUCUNE CONTRAINTE (de temps, d'argent, de famille ou de travail), quel est le genre du diplôme le plus élevé que vous aimeriez obtenir ? (Si vous l'avez déjà obtenu, identifiez quand même ce diplôme).

- | | | |
|--|---|---------------------------|
| Certificat (1 ^{er} cycle) | 1 | |
| Baccalauréat (1 ^{er} cycle) | 2 | |
| Doctorat de 1 ^{er} cycle (ex. : médecine) | 3 | |
| Maîtrise (2 ^e cycle) | 4 | |
| Doctorat (3 ^e cycle) | 5 | |
| Aucun diplôme | 6 | > PASSER à la question 20 |
| Je ne le sais pas | 7 | > PASSER à la question 20 |

B) S'agit-il d'un diplôme déjà obtenu ?

- | | | |
|-----------|---|---------------------------|
| Oui | 1 | > PASSER à la question 22 |
| Non | 2 | |

20 A) Par ailleurs, compte tenu des diverses contraintes de temps, de travail, de famille ou d'argent qui sont les vôtres, quel est le genre du diplôme le plus élevé que vous comptez obtenir ? (Si vous l'avez déjà obtenu, identifiez quand même ce diplôme).

- | | | |
|--|---|---------------------------|
| Certificat (1 ^{er} cycle) | 1 | |
| Baccalauréat (1 ^{er} cycle) | 2 | |
| Doctorat de 1 ^{er} cycle (ex. : médecine) | 3 | |
| Maîtrise (2 ^e cycle) | 4 | |
| Doctorat (3 ^e cycle) | 5 | |
| Je n'ai pas l'intention d'obtenir un diplôme ... | 6 | > PASSER à la question 22 |
| Je ne le sais pas | 7 | > PASSER à la question 22 |

B) S'agit-il d'un diplôme déjà obtenu ?

- | | | |
|-----------|---|---------------------------|
| Oui | 1 | > PASSER à la question 22 |
| Non | 2 | |

21 D'ici combien de temps (en termes d'années) croyez-vous être en mesure d'obtenir le diplôme que vous venez d'identifier à la QUESTION 20 A ?

_____ année-s

70-72

22 Connaissez-vous le cheminement (nombre de cours obligatoires, optionnels ou complémentaires) que vous devrez suivre si vous voulez obtenir un diplôme dans le programme où vous êtes inscrit-e ?

- | | | | |
|------------------|---|---|---|
| Très bien | 1 | Pas du tout | 4 |
| Assez bien | 2 | Je ne suis pas inscrit-e dans un programme | 5 |
| Un peu | 3 | > PASSER à la question 31 | |

23 Connaissez-vous l'objet des cours qui composent votre programme d'études (exemples : sociologie de la santé, psychologie de l'adolescence, chimie organique, algèbre linéaire) ?

- Très bien 1
 Assez bien 2
 Un peu 3
 Pas du tout 4

24 Connaissez-vous les débouchés sur le marché du travail auxquels peut conduire votre programme d'études ?

- Très bien 1
 Assez bien 2
 Un peu 3
 Pas du tout 4

25 Est-ce que le programme dans lequel vous êtes inscrit-e actuellement correspond à :

- Un choix définitif 1
 Un choix temporaire 2
 Je ne le sais pas 3

26 Comment qualifiez-vous l'intérêt que vous avez pour le programme d'études dans lequel vous êtes inscrit-e ?

- Très grand 1
 Grand 2
 Moyen 3
 Faible 4
 Nul 5 -----> PASSER à la question 30

27 Depuis combien de temps estimez-vous que votre intérêt pour ce programme d'études existe ?

- Depuis quelques mois 1
 Depuis un ou 2 ans 2
 Depuis 3 à 5 ans 3
 Depuis 6 à 10 ans 4
 Depuis plus de 10 ans 5

28 Dans quel MILIEU estimez-vous que votre intérêt pour ce programme d'études est né ? (N'encerclez qu'un seul chiffre).

Dans le milieu scolaire :

- | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|
| À l'école primaire | 1 | Dans le milieu familial | 6 |
| À l'école secondaire | 2 | Dans le milieu social (ex. : loisirs, implication | |
| Au cégep | 3 | sociale) | 7 |
| À l'université | 4 | Je ne le sais pas | 8 |
| Dans le milieu du travail | 5 | Dans un autre milieu | 9 |

79-80

29 Est-ce que QUELQU'UN a joué un rôle important dans votre choix pour ce programme d'études ? (N'encerclez qu'un seul chiffre).

- | | |
|---|---|
| Oui : Un ou une professeur-e | 1 |
| Un conseiller ou une conseillère en orientation | 2 |
| Un ou une autre professionnel-le | 3 |
| Un membre de ma famille | 4 |
| Un ou une ami-e | 5 |
| Un ou une collègue de travail | 6 |
| Un ou une employeur-e, un ou une supérieur-e | 7 |
| Une autre catégorie de personne | 8 |
| Non | 9 |

81-82

30 A) Compte tenu de votre profil académique (des préalables que vous possédez), y a-t-il un autre programme d'études qui vous aurait intéressé-e davantage ?

- | | | |
|-------------------------|---|-------------------------------|
| Oui | 1 | |
| Non | 2 | ————> PASSER à la question 31 |
| Je ne le sais pas | 3 | ————> PASSER à la question 31 |

B) Quel est ce programme d'études qui vous aurait intéressé-e davantage ? (Préciser le plus possible).

84-87

31 Est-ce que l'université que vous fréquentez actuellement correspond à :

- | | |
|---------------------------|---|
| Un choix définitif | 1 |
| Un choix temporaire | 2 |
| Je ne le sais pas | 3 |

32 À quel moment de la journée avez-vous l'intention de SUIVRE la majeure partie de vos cours ?

- | | |
|--|---|
| En semaine, surtout le jour (avant 16h30) | 1 |
| En semaine, surtout le soir (à partir de 16h30) | 2 |
| En semaine, à peu près également le jour et le soir | 3 |
| Les fins de semaine | 4 |
| Ne s'applique pas (cours médiatisés ou par correspondance) | 5 |
| Je ne le sais pas encore | 6 |

C) RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Cette section renferme des questions qui concernent plus directement votre vie personnelle. Nous vous rappelons que tous les renseignements fournis demeureront strictement confidentiels et ne seront utilisés qu'à des fins de recherche.

- 33 Au meilleur de votre connaissance, quel niveau d'études votre père (ou tuteur) et votre mère (ou tutrice) ont-ils atteint ?** (Répondre même si vos parents sont décédés).

	Père	Mère
N'a jamais fréquenté l'école	1	1
Études primaires	2	2
Études secondaires (non terminées)	3	3
Études secondaires (terminées)	4	4
Études collégiales ou équivalentes	5	5
Études universitaires de 1er cycle ou équivalentes	6	6
Études supérieures (maîtrise ou doctorat)	7	7
Je ne le sais pas	8	8
Autres études	9	9

90-91

92-93

- 34 A) Quelle est ou a été l'occupation PRINCIPALE de votre PÈRE (ou tuteur) durant la majeure partie de sa vie ?** (Répondre même s'il est présentement retraité ou décédé).

Inscrire UNE SEULE occupation en précisant le plus possible

Exemples : agriculteur, professeur, mécanicien de locomotives, directeur du service des approvisionnements, opérateur de batteuse, vendeur de bois d'oeuvre

94-97

98-101

- B) Dans cet emploi, votre PÈRE est-il ou était-il à salaire ou à son compte ?**

À salaire	1
À son compte	2
Autre	3

102

- C) À quel genre d'entreprise, d'industrie ou de service cette occupation appartient-elle ou appartenait-elle ?**

Décrire le genre d'entreprise aussi précisément que possible

Exemples : ferme laitière, école primaire, industrie du transport, administration municipale, industrie des pâtes et papiers, commerce de gros

35 A) Quelle est ou a été l'occupation PRINCIPALE de votre MÈRE (ou tutrice) durant la majeure partie de sa vie ? (Répondre même si elle est présentement retraitée ou décédée).

Inscrire UNE SEULE occupation en précisant le plus possible

Exemples : agricultrice, technicienne en informatique, secrétaire, directrice du service du personnel, ouvrière de confiserie, gérante d'un magasin de vêtements, à la maison

--	--	--	--

103-106

--	--	--	--

107-110

B) Dans cet emploi, votre MÈRE est-elle ou était-elle à salaire ou à son compte ?

Si votre mère (ou tutrice) est ou était à la maison sans emploi rémunéré,

—————> PASSER à la question 36

À salaire 1
 À son compte 2
 Autre (spécifier) 3

--

111

C) À quel genre d'entreprise, d'industrie ou de service cette occupation appartient-elle ou appartenait-elle ?

Décrire le genre d'entreprise aussi précisément que possible

Exemples : culture de pommes de terre, entreprise de télécommunications, bureau d'avocats, gouvernement provincial, industrie de l'alimentation, commerce de détail

36 A) Veuillez indiquer, en encerclant le chiffre approprié, votre connaissance des langues suivantes :

Français	Excellente	Bonne	Faible
Je lis	1	2	3
Je comprends	1	2	3
J'écris	1	2	3
Je parle	1	2	3

Anglais	Excellente	Bonne	Faible
Je lis	1	2	3
Je comprends	1	2	3
J'écris	1	2	3
Je parle	1	2	3

B) Connaissez-vous une autre langue ?

Oui 1
 Non 2 —————> PASSER à la question 37

C) Précisez cette autre langue (ou la principale s'il y en a plus d'une) :

D) Quelle est votre connaissance de cette autre langue ?

	Excellente	Bonne	Faible
Je lis	1	2	3
Je comprends	1	2	3
J'écris	1	2	3
Je parle	1	2	3

--	--

121-122

37 Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la PREMIÈRE LANGUE que vous avez apprise et que vous pouvez encore comprendre ? (N'encrer qu'un seul chiffre).

- Français 1
Anglais 2
Langues amérindiennes ou inuites 3
Autre (spécifier)

127-128

38 Quelle est votre langue d'usage, c'est-à-dire la langue que vous PARLEZ LE PLUS SOUVENT à la maison ? (N'encrer qu'un seul chiffre).

- Français 1
Anglais 2
Langues amérindiennes ou inuites 3
Autre (spécifier)

129-130

39 A) Dans quelle région avez-vous passé LA PLUS GRANDE PARTIE DE VOTRE JEUNESSE (avant l'âge de 20 ans) ? (N'encrer qu'un seul chiffre).

- | | |
|--|-------------------------------|
| Abitibi-Témiscamingue 1 | Laval 10 |
| Bas-St-Laurent 2 | Mauricie 11 |
| Centre-du-Québec (Bois-Francs) 3 | Monterégie 12 |
| Chaudière-Appalaches 4 | Montréal 13 |
| Côte-Nord 5 | Nord-du-Québec 14 |
| Estrie 6 | Outaouais 15 |
| Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine 7 | Québec 16 |
| Lanaudière 8 | Saguenay-Lac-St-Jean 17 |
| Laurentides 9 | |
| Hors-Québec (spécifier) | |

131-132

B) Quel est le nom de la municipalité dans laquelle vous avez passé LA PLUS GRANDE PARTIE DE VOTRE JEUNESSE (avant l'âge de 20 ans) ?

133-137

40 Dans quelle région avez-vous habité PRINCIPALEMENT durant les DOUZE (12) MOIS qui ont précédé votre inscription ? (N'encrer qu'un seul chiffre).

- | | |
|--|-------------------------------|
| Abitibi-Témiscamingue 1 | Laval 10 |
| Bas-St-Laurent 2 | Mauricie 11 |
| Centre-du-Québec (Bois-Francs) 3 | Monterégie 12 |
| Chaudière-Appalaches 4 | Montréal 13 |
| Côte-Nord 5 | Nord-du-Québec 14 |
| Estrie 6 | Outaouais 15 |
| Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine 7 | Québec 16 |
| Lanaudière 8 | Saguenay-Lac-St-Jean 17 |
| Laurentides 9 | |
| Hors-Québec (spécifier) | |

138-139

41 Avez-vous des enfants ?

- Oui 1
Non 2

→ PASSER à la question 42

42 Combien avez-vous d'enfants ?

Nombre

141



142

43 Combien avez-vous d'enfants À VOTRE CHARGE ?

Nombre Si vous n'avez **AUCUN** enfant à votre charge, **INSCRIRE 0** et
..... > **PASSER à la question 46**

44 Quel est l'âge respectif des enfants À VOTRE CHARGE ? (S'il y en a plus de six (6), inscrire l'âge des plus jeunes.)

..... ans
..... ans
..... ans
..... ans
..... ans
..... ans

45 Êtes-vous seul-e à assumer la charge de ces enfants :

A) en termes de temps consacré aux enfants ?

Oui 1
Non 2

B) en termes financiers ?

Oui 1
Non 2

46 Quel énoncé décrit le mieux votre situation ? (N'encrer qu'un seul chiffre).

- Durant mes études, j'habite :
- avec mes parents (père, mère ou tuteurs) 1
 - avec d'autres parents (ex. : soeur, frère, oncle, cousine, parents du conjoint-e) 2
 - avec mon conjoint ou ma conjointe uniquement 3
 - avec mon conjoint ou ma conjointe et un ou des enfant-s 4
 - seul-e avec un ou des enfant-s 5
 - avec un-e ou des ami-e-s ou colocataire-s 6
 - seul-e 7
 - en résidence universitaire 8
 - autre situation 9

47 Pour vous rendre au lieu où vous suivez vos cours, quel moyen de transport utilisez-vous LE PLUS SOUVENT ? (N'encrer qu'un seul chiffre).

- Mon automobile 1
- Une autre automobile ou co-voiturage 2
- Le transport en commun 3
- La marche 4
- Une bicyclette 5
- Une motocyclette 6
- Autre moyen 7
- Je n'ai pas à me déplacer (cours médiatisés ou par correspondance) 8

——> **PASSER à la question 49**

143			144
145			146
147			148
149			150
151			152
153			154



157-158

48 Compte tenu du moyen de transport mentionné à la question précédente, combien de temps prenez-vous pour vous rendre au lieu où vous suivez vos cours (aller seulement) ?

Environ _____ minutes

160-161

49 Comment qualifiez-vous votre situation financière pour la présente année scolaire ?

- Très aisée 1
Plutôt aisée 2
Satisfaisante 3
Plutôt précaire 4
Très précaire 5

50 D'où proviendront PRINCIPALEMENT vos revenus durant vos études ? (Encercler plus d'un chiffre s'il y a lieu).

- Du régime de prêts et bourses du gouvernement provincial 1
D'une ou plusieurs bourses d'autres organismes 2
D'emploi-s d'été 3
D'emploi-s à temps partiel ou occasionnel (excluant les emplois d'été) 4
D'emploi-s à plein temps *, excluant les emplois d'été 5
Du soutien financier de ma famille 6
Du soutien financier de mon conjoint ou de ma conjointe 7
De prestations d'assurance-chômage, d'aide sociale ou de la CSST 8
D'emprunts 9
D'économies, de placements ou de rentes 10
D'autres sources 11

163 164
165 166
167 168
169 170
171 172
173 174

* Un travail à plein temps comporte 30 heures ou plus de travail par semaine.

J'autorise la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec à jumeler les informations que j'ai fournies sur ce questionnaire aux données sur mon cheminement scolaire dans le réseau de l'Université du Québec :

Signature _____

175

La Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle s'engage à protéger la confidentialité des renseignements fournis.

S.V.P., nous retourner le questionnaire le plus tôt possible dans l'enveloppe affranchie ci-jointe.

P.- S. En utilisant les boîtes de courrier interne, si cela vous est possible, vous nous aidez à réduire les frais de l'enquête.

Merci beaucoup !

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Boudon, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- Boudon, Raymond, Charles-Henri Cuin et Alain Massot. 2000. *L'axiomatic de l'inégalité des chances*. Québec, Paris : Presses de l'Université Laval et L'Harmattan.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. 1964. *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- _____. 1970. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bujold, J., Chenard, P., Pageau, D., Ringuette, M. 1997. Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec, in Chenard, P. (dir.). *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux du Québec*, p.4-21, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, Pierre. 1990. *Des universités pour qui? Description des effectifs universitaires de 1960 à 1990*. Québec: Université du Québec.
- _____. (dir.). 1997. *L'évolution de la population étudiante à l'université: facteurs explicatifs et enjeux*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Choy, Susan P. 2002. *Access & Persistence: Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students*, American Council on Education. http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_access&persistence.pdf
- Cloutier, Renée. 1990. *Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises: différences et ressemblances avec le modèle de «l'étudiant traditionnel»*. Québec, Cahier du LABRAPS.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1985. *Les adultes dans les programmes réguliers de l'université: des étudiants à part entière*. Québec: CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1992. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*. Ste-Foy: Direction des communications du CSE.

- Dubet, François. 1991. *Les lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____. 1994. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, no 2, p. 511-532.
- Erlich, Valérie. 1998. *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Felouzis, George. 2001. *La condition étudiante*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Galland, Olivier. 1995. *Le monde des étudiants*. Paris: PUF.
- _____. 1996. L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, no 1, p. 37-46.
- Gouvernement du Québec. 2003. Consulté le 17 juin 2004.
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_03/tab_chap_241_2422.pdf
- Grignon, Claude. 1996. *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : La Documentation Française.
- Hassenforder, Jean, dir., Coulon, Jean, dir. 1990. *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche: recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie*, Paris: INRP/L'Harmattan, p. 19-58.
- Gauthier, Benoît, (dir.). 1997. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- La Haye, Jacques. 1988. *Effectif étudiant des universités québécoises: faits saillants de son évolution 1971-1972 à 1986-1987*. Québec: Ministère de l'enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire.
- Masson, Philippe. 2001. La fabrication des Héritiers. *Revue française de sociologie*, Vol. 42, No. 3, p. 477-507.
- Pageau, Danielle et Johanne Bujold. 2000. *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras: les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études: analyse des données des enquêtes ICOPE: 1^{er} volet: les programmes de baccalauréat*. Québec: Université du Québec.
- Rapport Parent. 1965. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Sales, Arnaud, Réjean Drolet et Gilles Simard. 1997. *La différenciation de la population étudiante universitaire au Québec : Rapport complémentaire sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Montréal, Université de Montréal.
- Terenzini, Patrick T. et al. 1996. First-generation college students : Characteristics, Experiences, and Cognitive Development, *Research in Higher Education*, Vol. 37, No 1, p. 1- 22.
- Tinto, Vincent. 1993. *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Tremblay, Jean-Marie. 2002.
www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/Weber/sectes_protestantes/sectes_protestantes.pdf

OUVRAGES CONSULTÉS

- Astin, A. The myth of equal access, *Chronicle of Higher Education*, vol 11, no 24.
- Avanzini, Guy. 1996. *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.
- Baudelot, Christian, et Roger Establet. 1971. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Beauchemin, Sophie. 2003. *Enquête sur les conditions de vie des étudiants de la formation professionnelle au secondaire, du collégial et de l'université*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Berthelot, Jean-Michel. 1987. De la terminale aux études post-bac: itinéraires et logiques d'orientation, *Revue française de pédagogie*. No 81, p. 5-115.
- Bisseret, N. 1968. La «naissance» et le «diplôme»: les processus de sélection au début des études universitaires. *Revue française de sociologie*: No Spécial, vol. IX, No h, p. 185-207.
- Cam, Pierre et Jean-Paul Molinari. 1998. *Les parcours des étudiants: enquête de 1994*. Paris: La Documentation française.
- Cavalli, Alessandro (dir.), et Olivier Galland (dir.). 1993. *L'allongement de la jeunesse*. Poitiers: Actes Sud.
- Chenard, Pierre. 1979. *Analyse descriptive des caractéristiques socio économiques et motivations des étudiants de l'UQAC, UQAR, UQTR et du CEUOQ*. Québec: Université du Québec.
- Dandurand, P., Fournier, M., Hétu, C. 1979. *Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise*, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur.
- Dubet, François. 1996. Des jeunesses et des sociologies. Le cas français., *Sociologie et sociétés*. Vol. 28, no 1, (printemps), p. 23-35.
- Fond-Harmant, Laurence. 1997. *Des adultes à l'université: cadre institutionnel et dimensions biographiques*, Paris: L'Harmattan.

- Fortin, Anick. 1997. Description de la réalité universitaire des étudiants adultes effectuant un retour aux études et évaluation d'un programme de soutien académique qui leur était offert. Mémoire de maîtrise en éducation, Hull: Université du Québec à Hull.
- Gauthier, Benoît, (dir.). 1997. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy: PUQ.
- Hébert, Karine. 2002. *La construction d'une identité étudiante montréalaise (1895-1960)*. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Laot, Françoise F. 2002. *40 ans de recherche en formation d'adultes, 1960-2000*. Paris: L'Harmattan.
- Normandeau, André, et Marie-Paule Dessaint. 1995. Étudiants adultes de premier cycle: profil et difficultés rencontrées. Éducation permanente et formation continue en milieu universitaire, sous la direction de Robert-Georges Paradis, p. 67-80. Montréal: CEC.
- Oberti, Marco, et Olivier Gallant. 1996. *Les étudiants*. Paris: Éditions La Découverte.
- Pascarella, E., P. Terenzini et L. Wolfle. 1986. Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions. *Journal of Higher Education*, no. 57, p.155-175.
- Pennec, Simone. 2002. *Former des adultes : l'université et les transformations de l'emploi*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Poirier, Dalida. 1990. *Les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM*. Montréal, Université du Québec à Montréal, mémoire dans le cadre de la maîtrise en sociologie.
- Thélot, Claude, Louis-André Vallet. 2000. «La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle». *Économie et statistique*, No 334, 2000, p. 3-32.